

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

Jezične i konverzacijske prilagodbe u govoru nastavnika španjolskog kao stranog jezika

Student:  
Mario Katić

Mentorica:  
prof. dr. sc. Mirjana Polić-Bobić  
Komentorica:  
dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2016.

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como  
lengua extranjera

Estudiante:  
Mario Katić

Mentora:  
Dra. Mirjana Polić-Bobić  
Comentora:  
Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2016

## Sažetak

Proces učenja i usvajanja drugog ili stranog jezika najčešće se odvija u didaktičkoj sredini, tj. u odgojno-obrazovnim institucijama. U takvoj sredini jedan od ključnih aspekata koji pospješuje učenje i usvajanje stranoga jezika je komunikacija koja se odvija između nastavnika i učenika.

U razrednom dijalogu, nastavnik stranog jezika zauzima hijerarhijski nadređeni položaj u odnosu na učenike te najčešće prvi uspostavlja jezični kontakt, potiče razgovor i održava komunikaciju. Štoviše, nastavnik u razredu preuzima na sebe niz uloga i aktivnosti, od kojih je glavna prenošenje znanja i davanje obavijesti učenicima. U takvoj didaktičkoj sredini dolazi do interakcije između učenika i nastavnika koji je ujedno i kompetentniji govornik stranog jezika. Stoga, nastavnik prilagođava svoj govor na jezičnoj i konverzacijskoj razini kako bi pospješio ovladavanje stranim jezikom. Pod pretpostavkom da je nastavnikov jezični unos izvor iz kojeg učenici proizvode svoj ostvaraj, smatra se unos treba biti razumljiv kako bi došlo do usvajanja. Tako nastavnik modificira svoj govor na način da pojednostavljuje jezični sadržaj i interakcijsku strukturu razgovora sa svrhom olakšavanja komunikacije, pregovaranja o sadržaju i stvaranja razumljivog unosa.

U ovom će se radi dati pregled teorijskog okvira relevantnog za pojednostavljeni govor u razrednoj sredini te će prikazati istraživanje o jezičnim i konverzacijskim prilagodbama nastavnika španjolskog kao stranog jezika u srednjoj školi na osnovu analize video snimki sata. Cilj je ovoga rada analizirati prilagodbe u govoru nastavnika španjolskog kao stranog jezika te ustvrditi imaju li takve prilagodbe pozitivne implikacije na učenje i usvajanje stranoga jezika. Dobiveni rezultati poslužit će i za oblikovanje preporuka za nastavnu praksu.

Ključne riječi: didaktička sredina, interakcija, razumljivi unos, govor nastavnika, jezične i konverzacijske prilagodbe

## Resumen

El proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera usualmente tiene lugar en el entorno didáctico, es decir, en las instituciones educativas. Uno de los aspectos más importantes que favorecen la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera es la comunicación que se produce entre el profesor y los alumnos.

En el diálogo didáctico, el profesor de una lengua extranjera es jerárquicamente superior al alumno y, generalmente, es el primero en establecer el contacto lingüístico, anima a los alumnos a hablar y mantiene la comunicación. Es más, el profesor desempeña una serie de papeles y realiza actividades, entre las cuales se destaca la transmisión del conocimiento y el mensaje a los alumnos. En este entorno didáctico el profesor y los alumnos interactúan, pero el profesor es el hablante más competente en la lengua que enseña. Por lo tanto, el profesor modifica y adapta su habla a nivel lingüístico y conversacional para mejorar la adquisición de la lengua extranjera. Dado que el *input* que proporciona el profesor es la fuente en base a la cual los alumnos adquieren la lengua y producen el *output*, se considera que el *input* tiene que ser comprensible para que la adquisición tenga lugar. Así, el profesor modifica su habla simplificando el contenido lingüístico y la estructura interaccional de la conversación con el fin de facilitar la comunicación, negociar el significado y crear el *input* comprensible.

En este trabajo se presenta el marco teórico relacionado con el habla modificada en el aula y la investigación sobre las modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como lengua extranjera. El objetivo de este trabajo es analizar las modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor tomando como punto de partida una serie de grabaciones audiovisuales de sesiones de clase y determinar su influencia en el proceso de adquisición y aprendizaje. Los resultados de la investigación servirán para la formulación de recomendaciones para el futuro trabajo docente.

Palabras claves: entorno didáctico, interacción, *input* comprensible, habla del profesor, modificaciones lingüísticas y conversacionales

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. EL HABLA Y LA INTERACCIÓN .....	9
2.1 De la competencia lingüística a la competencia comunicativa .....	10
2.2 El contexto comunicativo .....	11
2.3 Pragmática y etnografía de la comunicación .....	13
2.4 Interacción y análisis del discurso .....	14
3. EL AULA: ENTORNO DIDÁCTICO.....	17
3.1 La comunicación e interacción en el aula.....	19
3.2 El análisis de la interacción en el aula .....	21
3.3 La importancia del <i>input</i> en la interacción didáctica .....	22
4. EL HABLA MODIFICADA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE .....	26
4.1 El <i>input</i> modificado en la adquisición de la L1: el habla para niños.....	27
4.2 Los estudios sobre el habla para extranjeros .....	28
4.2.1 Las modificaciones lingüísticas dirigidas a hablantes no nativos .....	30
4.2.2 Las modificaciones en la conversación dirigida a hablantes no nativos .....	32
4.3 El habla del profesor en el aula de segunda lengua o lengua extranjera .....	35
5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS Y CONVERSACIONALES EN EL HABLA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	41

5.1	Objetivos.....	42
5.2	Metodología.....	43
5.2.1	Participantes .....	43
5.2.2	Instrumentos .....	44
5.2.3	Procedimiento.....	45
5.3	Resultados.....	46
5.3.1	Modificaciones lingüísticas.....	46
5.3.1.1	Nivel fonológico .....	46
5.3.1.2	Nivel sintáctico .....	47
5.3.1.3	Nivel léxico.....	50
5.3.2	Modificaciones conversacionales.....	50
5.4	Discusión .....	57
6.	CONCLUSIÓN.....	61
7.	APÉNDICE .....	63
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	64

# 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición y aprendizaje ha sido siempre el eje de los estudios en el campo de la adquisición de segunda lengua (ASL) y la lingüística aplicada. Se han realizado abundantes estudios con el fin de entender los procesos que tienen lugar en el entorno didáctico y todos los factores dentro y fuera del aula que influyen en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Desde el principio, e incluso hasta hace poco, los estudios de la ASL se centraron en la producción lingüística de los alumnos y se intentaron identificar, describir y analizar las fases en el desarrollo del proceso de adquisición. Los estudios posteriores también se dedicaron a analizar la metodología de la enseñanza para determinar qué método y enfoque es el mejor para que la adquisición y el aprendizaje sean adecuados. Además, se puede decir que otras disciplinas, tales como la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la filosofía, la antropología, etc., también han tenido influencia en la ASL, así que el enfoque multidisciplinario ha traído muchos descubrimientos y resultados esenciales para este campo.

Enseñanza, adquisición y aprendizaje son procesos que tienen lugar en el aula, es decir, en el entorno didáctico, y son muy dinámicos e interactivos. Se puede decir que el aula constituye un microcosmos con sus propias normas sociales y con el profesor y los alumnos como participantes de los tres procesos anteriormente mencionados. El profesor y los alumnos tienen sus papeles en el aula, y esto determinará la relación entre ellos. La adquisición y el aprendizaje en el aula son el resultado de la comunicación e interacción entre el profesor y los alumnos. El profesor desempeña, entre otros, el papel del proveedor del *input*, es decir, de la lengua que está enseñando. Los estudios contemporáneos de la ASL se han centrado en la investigación sobre el entorno lingüístico del alumno, es decir, el contenido lingüístico que el alumno recibe, y a partir del cual adquiere la lengua y después la produce.

Se asume que el *input* que reciben los alumnos tiene que ser comprensible para que la adquisición tenga lugar. Dado que los profesores de segunda lengua o lengua extranjera son o hablantes nativos de la lengua que enseñan o tienen un nivel muy alto de la lengua o la dominan casi a la perfección, para hacer comprensible el *input* tienen que modificar y adaptar su habla, especialmente si enseñan a principiantes. Los estudios sobre el análisis de la interacción entre el profesor y los alumnos en el aula y sobre el discurso del aula, principalmente, el habla del profesor, han demostrado que los profesores de segunda lengua o lengua extranjera modifican su habla en el nivel lingüístico y discursivo con el fin de hacer comprensible el *input*, establecer

y mantener la comunicación y transmitir conocimientos sobre la lengua que enseñan. Además, las modificaciones en el habla del profesor facilitan la adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera.

En el presente trabajo pretendemos analizar y describir el habla del profesor de español como lengua extranjera no nativo, es decir, las modificaciones lingüísticas y conversacionales del habla del profesor que se producen en la conversación dirigida a los alumnos que aprenden español como lengua extranjera en la escuela secundaria. El trabajo está dividido en dos partes: en la primera parte proporcionamos fundamentos teóricos introduciendo el concepto de la lengua como el medio de comunicación y analizamos de la importancia del habla en el proceso comunicativo. A continuación, pasamos a la exposición de los estudios de comunicación y el análisis de la interacción y el discurso. Después nos acercamos al concepto de *input* comprensible y su importancia en el aula. Además, abordamos en la parte central del trabajo la descripción de los estudios relacionados con el habla modificada en la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Por último, dedicamos una parte del trabajo a la descripción del habla del profesor y también categorizamos las modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor a partir de los estudios ya realizados. En la segunda parte presentamos la investigación sobre las modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como lengua extranjera dirigida a los alumnos de la escuela secundaria con el fin de analizarlas y determinar qué función tienen en la adquisición y el aprendizaje de español como lengua extranjera.

## 2. EL HABLA Y LA INTERACCIÓN

El lenguaje y la lengua tienen un papel muy importante en la vida humana y, por lo tanto, han sido objeto de investigaciones cruciales en el campo lingüístico. Muchos lingüistas han investigado la lengua desde diferentes puntos de vista, basando sus teorías en las de sus predecesores, o han ido un paso más allá y han puesto la lengua en relación con otros aspectos, como la sociedad, la comunicación, el aula, etc.

En la primera mitad del siglo XX, hubo aportaciones significativas al estudio del lenguaje, la lengua y el habla. Saussure (1945) define la lengua como objeto de la lingüística y habla sobre el lenguaje como la capacidad humana, universal, con la que expresamos pensamientos y sentimientos. Según él, el lenguaje consiste de dos partes: la lengua, con su naturaleza social e independencia del individuo; y el habla, parte individual del lenguaje, manifestación individual y momentánea de la lengua. La parte esencial del lenguaje es la lengua, que pasa a ser descrita como un sistema. La lengua es, al mismo tiempo, un producto social de la facultad del lenguaje y “un conjunto de los hábitos lingüísticos que permiten a un sujeto comprender y hacerse comprender” (Saussure, 1945:51). El lenguaje cumple, primordialmente, una función de comunicación (Gómez Fernández, 1995), y hay que tenerlo en cuenta al analizar el proceso de comunicación. Saussure también hace mención al acto individual, es decir, el acto de habla, como el inicio del proceso de comunicación, a través del cual se puede reconstruir el circuito de la palabra. Bloomfield (1964) también observa la lengua como una institución social y la considera un sistema, pero, a diferencia de Saussure, pone más énfasis en el análisis del acto de habla, centrándose en la parte física del lenguaje con el fin de investigar la conducta lingüística del hablante y las reacciones lingüísticas que provocan estímulos extralingüísticos. Sapir (1962:14), por otra parte, habla sobre el lenguaje como “un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada”. De esta definición también se puede concluir que el lenguaje es un medio de comunicación humana y, por lo tanto, tiene una función muy importante en la sociedad. Sin embargo, Martinet (1974) es el primero en definir el lenguaje como medio de comunicación, pero también advierte que el lenguaje ejerce otras funciones, concretamente, la de asegurar la mutua comprensión. Además, el hombre usa su lengua para expresarse, para analizar lo que siente con el fin de comunicar sus ideas o simplemente para afirmarse ante sí mismo y ante otros. Hay varios lingüistas que han elaborado la multifuncionalidad de la lengua,

como Malinowski (1923, en Čurković-Kalebić, 2003), Jakobson (1975) y Halliday (1982), con el fin de explicar la comunicación entre la gente y establecer la relación entre el lenguaje, la cultura y la sociedad.

Es evidente que las teorías lingüísticas no pueden soslayar el concepto de comunicación, por mucho que quieran analizar la lengua y cómo se transmiten los mensajes entre hablantes. La comunicación con la lengua, mediante signos de habla, es solo una forma de comunicación. La gente puede comunicarse incluso mediante otros sistemas de signos, señales y símbolos. Por lo tanto, el concepto y el proceso de comunicación no se estudian solo en el campo de la lingüística. Hay varias disciplinas científicas que estudian varias formas de comunicación, por ejemplo, la teoría de información, la semiótica, la cibernética, las ciencias de la computación, etc. (Vrhovac, 2001).

## 2.1 De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

La lingüística generativa, o mejor dicho, la teoría generativa de la lengua, tuvo una influencia notoria en los estudios de la lengua, su uso y adquisición (López Morales, 1974). El propósito de esta disciplina era estudiar la sintaxis de las lenguas con el fin de describir la estructura gramatical y los elementos sintácticos subyacentes y así explicar la capacidad humana para manejar cualquier lengua. Chomsky (1976), uno de los lingüistas más importantes del siglo XX y uno de los representantes de la teoría lingüística y la lingüística generativa, introduce la teoría de la gramática generativa. Como indica Chomsky, en la teoría lingüística se habla sobre un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística, que sabe su lengua perfectamente y que no tiene ningún impedimento al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real. Pero para estudiar el uso lingüístico real hay que considerar la interacción de varios factores. De este modo, Chomsky distingue entre *competencia* y *actuación*. La competencia es “el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua” (Chomsky, 1976:5), que es inconsciente y se concreta en la capacidad para producir y comprender una cantidad ilimitada de oraciones bien formadas. Por otra parte, la actuación se define como “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1976:6), es decir, la actualización de la competencia. El objeto principal de la lingüística generativa es llegar a descubrir, a través de los hechos de actuación, el sistema lingüístico que subyace en el hablante, es decir, su competencia (López Morales, 1974). Cabe destacar que la actuación depende de la competencia, pero no es su reflejo fiel debido a los factores extralingüísticos, por ejemplo, las limitaciones de la memoria, las faltas de atención,

etc. Así, un hablante maduro puede producir frases nuevas de su lengua que nunca antes ha oído y puede entender frases que también son nuevas para él. También este hablante maduro es capaz de identificar las oraciones derivadas o de darles una interpretación, lo que representa el aspecto creativo del uso de la lengua.

Las críticas de la teoría de Chomsky están presentes en la restricción de la competencia a los conceptos de una comunidad homogénea, el conocimiento perfecto y la independencia de los factores socioculturales. En los años 70, Hymes (1972) introduce el concepto de la competencia comunicativa y la define no solo como la competencia gramatical inherente, sino también como la capacidad de usar la competencia gramatical en varias situaciones comunicativas. El hablante, que posee la competencia comunicativa, puede elegir entre varios sistemas lingüísticos el que corresponda mejor a la situación y al mismo hablante. En otras palabras, la competencia comunicativa es todo aquello que el hablante tiene que saber para poder comunicarse apropiadamente con otros hablantes dentro de una comunidad (Medved Krajnović, 2010). A diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa incluye no solo el conocimiento de las estructuras lingüísticas, es decir, la competencia lingüística, sino también el conocimiento y la capacidad de uso de estas estructuras en diferentes contextos socioculturales donde pueden surgir diferentes variedades lingüísticas. Por lo tanto, “la competencia comunicativa tiene base social, es dinámica y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación.” (Cenoz Iragui, 2004). Con este concepto, Hymes introduce la perspectiva sociolingüista en la teoría chomskiana de la competencia. El concepto de competencia comunicativa ha tenido un gran impacto en la lingüística aplicada. Los estudios teóricos y empíricos recientes sobre la competencia comunicativa se basan en tres modelos de competencia comunicativa: el modelo de Canale y Swain (1980, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007), el modelo de Bachman y Palmer (1986, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) y la descripción de los componentes de la competencia comunicativa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001).

## 2.2 El contexto comunicativo

La situación en la que se desarrolla la comunicación está determinada por las circunstancias que hacen que el hablante produzca un mensaje y que el oyente reaccione de alguna manera. En cualquier situación existen informaciones que están presentes implícita y/o explícitamente. Cuanta más información haya en una situación, menos elementos lingüísticos son necesarios

para formar un mensaje y más fácil se comprende. Además, si el hablante y el oyente tienen experiencias, cultura y herencia comunes, es más fácil entender el mensaje en una situación desconocida. Naturalmente, otros elementos extralingüísticos también ayudan para que el mensaje sea comprensible.

Halliday (1982) destaca que el lenguaje funciona en contextos de situación y que en diferentes tipos de situaciones el hablante elige entre el conjunto de opciones que le ofrece la lengua, es decir, el sistema lingüístico. Según él, el contexto de situación no debe ser entendido como algo que simplemente rodea al hablante. Este contexto de situación puede ser una abstracción del entorno en que el hablante produce su habla que presenta características generales, y estas características determinarán el uso concreto de la lengua. El hablante tiene que tomarlo en cuenta para que su actuación lingüística sea adecuada. Además, el contexto de situación determina también el registro, es decir, “el conjunto de significados que un miembro de una cultura asocia típicamente al tipo de situación en que se encuentra. Eso significa que un hablante selecciona los significados correspondientes al contexto social” (Halliday, 1982:42). De mismo modo, Malinowski (1926, en Pardo Abril y Rodríguez Páez, 2009) afirma que el contexto de situación es esencial en el acto comunicativo porque da a los fenómenos lingüísticos su verdadero significado. Es más, expone que para entender una frase, un texto, un fenómeno lingüístico, tenemos que estudiar simultáneamente la circunstancia en que se produce, así como la cultura del hablante y el oyente. Vrhovac (2001) llega a la conclusión de que la situación comunicativa incluye también factores psicológicos en la personalidad del hablante, relaciones sociales entre los participantes de la comunicación, el tiempo y el espacio. Estos elementos influyen en la forma y función de los elementos lingüísticos y es imprescindible tenerlos en cuenta a la hora de analizar el proceso comunicativo.

En el campo de la glotodidáctica, la situación comunicativa se describe de manera diferente. Muchas veces se pone en relación con la adquisición de la competencia comunicativa en el aula y fuera del aula. Es más, la pregunta esencial es qué métodos de enseñanza son necesarios para que la competencia comunicativa se adquiera en el contexto didáctico. Para que el alumno pueda usar la lengua en una determinada situación, en una interacción con el interlocutor, tiene que tener desarrollada la competencia comunicativa, es decir, todos los componentes de la competencia comunicativa. El uso de la lengua en una situación tiene que ser adecuado y, por lo tanto, el alumno tiene que ser consciente de que la lengua que está estudiando y utilizando

es un sistema que tiene varias funciones y que su uso depende de la situación comunicativa y del contexto en el que se encuentra. En este camino al alumno le ayuda el profesor, que tiene un papel muy importante en el proceso de la adquisición de la lengua.

### 2.3 Pragmática y etnografía de la comunicación

Los estudios lingüísticos orientados a la investigación de las relaciones entre el hablante y el oyente, el análisis de los actos de habla, el discurso y a las intenciones del hablante son aspectos dinámicos de la comunicación. En el proceso de comunicación siempre hay más de una persona que quiere transmitir un mensaje y, con este mensaje, provocar la reacción de la otra utilizando el sistema lingüístico. Así se forma una relación entre los interlocutores y el contexto en el que se encuentran. El uso del lenguaje y la interpretación de los enunciados por parte de los hablantes en un determinado contexto es el foco principal de la pragmática (Mey, 2001). Uno de los elementos más importantes en los estudios de pragmática es el acto de habla. Se define como la unidad básica de la comunicación lingüística que utiliza el hablante en la comunicación (Vrhovac, 2001). El enfoque pragmático en el estudio la comunicación se ve en el hecho de que con el acto de habla se realiza una acción determinada, por ejemplo, una petición, orden, promesa, etc. El concepto del acto de habla se utiliza también en la didáctica de lenguas a la hora de analizar los usos comunicativos y funcionales de los medios lingüísticos en el desarrollo de la competencia comunicativa. La observación sistemática de los actos de habla y sus estructuras ayuda a llevar a cabo un análisis muy elaborado de los intercambios verbales.

A mediados del siglo XX, en los EE.UU. empieza a desarrollarse un nuevo enfoque hacia el estudio del lenguaje y la comunicación. Se trata de la etnografía de la comunicación, propuesta por Gumperz y Hymes (1964, en Vrhovac, 2001). Junto con otras disciplinas, la etnografía de la comunicación contribuyó al desarrollo del análisis del discurso. Esta disciplina estudia el uso del lenguaje por hablantes de un determinado grupo, las situaciones en las que se usa el lenguaje, sus funciones, las reglas de las que se sirven los interlocutores, pero haciendo hincapié en la descripción de la interacción lingüística en relación con el aspecto social de la comunicación. En otras palabras, al analizar el evento comunicativo hay que tener en cuenta también el contexto de la comunidad en la que se produce el habla, así como las relaciones entre individuos. El tema central de la etnografía de la comunicación se puede describir con una cuestión general: ¿Qué es lo que el hablante tiene que saber para poder comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad de hablantes y cómo aprende hacerlo? Aquí se trata

de la competencia comunicativa, es decir, los conocimientos que incluyen no solo las normas de comunicación comunes, sino también normas o convenciones culturales y sociales que representan la base del contexto y del contenido de los eventos comunicativos y los procesos de comunicación (Saville-Troike, 2003). Según la etnografía de la comunicación, la competencia lingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa del hablante. La competencia comunicativa permite al hablante formar parte de las actividades sociales del grupo; de este modo, el hablante llega a ser el miembro del grupo. Naturalmente, un grupo social entonces comparte una misma lengua y unas mismas reglas de uso de esa lengua. Dentro de la actividad comunicativa, las situaciones que exigen el uso del habla producen determinadas actividades que se rigen por normas convencionales. Evidentemente, la etnografía de la comunicación ha tenido una gran influencia en la didáctica de lenguas; el concepto de competencia comunicativa ha indicado un nuevo enfoque del aprendizaje y la adquisición de lenguas y, además, se han planteado nuevos objetivos en la enseñanza de idiomas, más allá de la pura competencia lingüística. Es más, se ha incorporado en la enseñanza de idiomas la dimensión sociocultural y las variaciones culturales y lingüísticas en cuanto al uso de la lengua.

#### 2.4 Interacción y análisis del discurso

El concepto del discurso denota la idea de que la lengua está estructurada en relación a diferentes patrones que siguen los enunciados que producimos cuando forman parte de diferentes esferas de la vida social. En otras palabras, el discurso designa el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas. Por lo tanto, es obvio que el discurso es el objeto de estudio de lo que llamamos el análisis del discurso (Van Dijk, 1980). Además, distintos niveles que aparecen en el análisis del discurso incluyen eventos comunicativos, ámbitos sociales en los eventos comunicativos y los enunciados sucesivos que se producen en el desarrollo de estos eventos. No se analizan solo las formas lingüísticas del discurso, sino también los factores que influyen en el discurso, el contexto en el que se realiza y, lo más importante, la función del propio discurso en relación con las reglas y convenciones sociales y culturales que lo regulan. El primer lingüista moderno que se ocupó del análisis del discurso fue Harris (1952, en McCarthy, 1991), que trataba la distribución de los elementos lingüísticos en el texto y la relación entre el texto y su contexto social. En los años 60 y 70 surge el método científico llamado análisis del discurso como disciplina independiente bajo la influencia de varias

disciplinas, como la lingüística, la sociología, la antropología y la psicología. A partir de ese momento, los lingüistas y otros científicos dirigieron sus estudios hacia la influencia del contexto social en el habla.

El concepto de la interacción implica cualquier acción en la que están involucrados por lo menos dos participantes. Cada acción que una persona lleva a cabo tiene lugar en un contexto social e incluye a otras personas. Por tanto, no es un acto individual, sino proceso dinámico, influido por varios elementos externos (Vrhovac, 2003). La comunicación es también un tipo de interacción y, por lo tanto, la interacción representa una actividad comunicativa en la que interactúan por lo menos dos personas.

Los lingüistas americanos en los años 70 se ocupan del análisis de los actos de habla, las estrategias del discurso y la relación entre el hablante y oyente (McCarthy, 1991). Se estudian y analizan conversaciones y relaciones entre interlocutores en varias situaciones a través de muestras representativas, entrevistas, encuestas y cuestionarios. Se trata de investigar cómo se construye la personalidad del hablante a través de la dinámica de los intercambios lingüísticos y cómo se desarrolla la interacción. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, en McCarthy, 1991) empiezan a describir sistemáticamente las conversaciones grabadas en distintas esferas de la vida social con el fin de analizarlas e intentar a definir algún tipo de reglas con las que los hablantes tienen que cumplir para que la conversación sea adecuada y se desarrolle con éxito. Se observa quién empieza a hablar primero, cómo se intercambian los hablantes, si los intercambios lingüísticos se repiten, qué temas surgen en la conversación y por qué. Ellos quieren descubrir las reglas de acuerdo con las cuales está estructurada la conversación entre dos o más personas. Llegan a la conclusión de que el turno conversacional, o turno de habla, es la unidad básica de cada conversación. Además, se observa la conducta de los participantes en la conversación y los patrones que se repiten. Los turnos de habla, unidades básicas de cada conversación, incluyen elementos lingüísticos y no-lingüísticos (p.ej. gestos). En cada acto de habla, los turnos de habla se intercambian, continúan uno tras otro y están relacionados. Los hablantes descubren la organización de estos turnos en el acto de habla y a través de ellos entran en una conversación. Goffman (1981) estudia la organización de los actos de habla en diferentes partes de la conversación desde la perspectiva social. Anteriormente se creía que la estructura básica de la comunicación era *pregunta – respuesta*, pero Goffman también añade la estructura *declaración – respuesta*. Según él, en cada acto de habla existe un elemento inicial, que produce

el hablante, con el que se quiere provocar la reacción del interlocutor. Por lo tanto, cada saludo, petición, agradecimiento, pregunta, etc., asume la respuesta o reacción del interlocutor. Esta es la estructura básica para analizar la vida social y la interacción de los hablantes.

Bajo la influencia de los estudios sociolingüísticos también se empieza con el análisis de la interacción en el aula, es decir, en el contexto didáctico. El análisis del discurso también ha encontrado su camino en el campo de la lingüística aplicada, donde se analizan los papeles que desempeñan los profesores y los alumnos y la interacción entre el profesor y el alumno. El primer análisis sistemático del discurso didáctico lo hacen dos lingüistas ingleses, Sinclair and Coulthard (1975). Analizan la interacción en la clase de inglés como lengua materna y, después de su contribución a este campo, se empiezan a analizar las clases de lenguas extranjeras. Los estudios en este campo se centran en la conducta lingüística del alumno en el aula, el papel del alumno y el del profesor y la interacción entre ellos. Además, se estudian los factores que contribuyen a la adquisición de la lengua extranjera. En los análisis de las clases de lenguas extranjeras se empiezan a utilizar las categorías de la teoría del análisis del discurso, de manera que los análisis de la comunicación en el aula han puesto el discurso didáctico en el centro de sus estudios.

Hemos visto que la lengua juega un papel muy importante en nuestra vida y que la utilizamos para interactuar, es decir, comunicarnos con otra gente y entrar en algún tipo de relación social. La lengua, la comunicación y la interacción han sido los objetos de investigación en campos de la lingüística que también han sido influenciados por otras disciplinas científicas. Se ha analizado la lengua y la interacción entre los hablantes con el fin de describir y entender el uso de la lengua y su función en la sociedad. Además, se ha intentado descubrir cómo el uso la lengua afecta a los hablantes y cómo se desarrolla la interacción. Estos aspectos también son importantes al analizar la interacción en el entorno didáctico. Antes de embarcarnos en el análisis de la lengua y la interacción que se produce en el entorno didáctico, debemos tener en cuenta las funciones de la lengua, los objetivos de la interacción y el contexto comunicativo en el que la interacción tiene lugar. Así, en el siguiente capítulo hablaremos del entorno didáctico y sus particularidades.

### 3. EL AULA: ENTORNO DIDÁCTICO

Teniendo en cuenta toda la teoría expuesta en las páginas previas, se puede llegar a la conclusión de que el aula constituye una situación y un contexto comunicativos específicos que se distinguen de otros contextos comunicativos. En primer lugar, cabe destacar que el aula es un contexto social, así que los participantes de este contexto entran en relaciones sociales con distintos objetivos. Los participantes del aula son los aprendientes y el profesor. Los aprendientes forman una clase que, según la definición de la RAE (2014), es “grupo de alumnos que reciben enseñanza en una misma aula”. En esta definición podemos ver que los alumnos forman un grupo social con el fin de recibir enseñanza en el aula o, en otras palabras, con el fin de aprender. Así, el aula se valora como espacio de enseñanza, aprendizaje y adquisición en el que un grupo de personas comparte ideas, experiencias y conocimientos, todos ellos con un interés común. El aula, por lo tanto, representa un ámbito educativo donde se enseña, aprende y adquiere la lengua, y estos tres procesos representan el eje de la didáctica de lenguas extranjeras y la lingüística aplicada.

Como ya hemos dicho, el aula constituye un contexto comunicativo propio, lo que significa que, igual que en otros contextos comunicativos, en el aula sucede una serie de hechos que tienen una estructura definida y unas reglas propias y particulares que van más allá de las reglas de la gramática y son necesarias para la comunicación (Čurković-Kalebić, 2003). El aula también representa un entorno institucionalizado donde tiene lugar la enseñanza formal. En el aula los alumnos entran en contacto con la lengua que están aprendiendo, y en este entorno está presente el profesor que enseña a los alumnos unos días a la semana. En las escuelas primarias y secundarias, por ejemplo, los alumnos muchas veces están obligados a asistir a las clases porque las clases han sido impuestas por el entorno institucionalizado (Vrhovac, 2001). Además, en el aula no existe la necesidad real de comunicarse, así que el alumno puede estar menos motivado para aprender una lengua extranjera. Así, el entorno didáctico es diferente del entorno natural y todas las situaciones comunicativas que surgen en el aula tienen un fin didáctico. Por lo tanto, la producción verbal en el aula se desarrolla de acuerdo con algunas reglas específicas que determinan las estrategias lingüísticas, su forma y función. Los alumnos y el profesor comparten tiempo y espacio como en cualquier otra situación social y entran en una relación. De este modo, en el aula también surgen las relaciones típicas de la sociedad y este lugar constituye un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales en el

que interactúan los diversos marcos de referencia de las personas que muchas veces contribuyen al progreso (Fragoso Franco, 1999).

En el aula la interacción entre el profesor y el alumno está condicionada por las normas de la escuela y por los papeles que desempeñan los dos participantes del proceso didáctico. Tradicionalmente, la relación entre los profesores y los alumnos ha sido el resultado de una situación jerárquica en la que los roles se identifican claramente (García Conesa y Rubio, 2013). El profesor es el que es responsable, ocupa el lugar central en el aula, da la palabra a los alumnos y organiza el proceso didáctico. Es más, hay que destacar que el profesor tiene un nivel de formación más alto que el de los alumnos. Por otra parte, los alumnos tienen que adaptarse al entorno didáctico, y su participación en la interacción depende del nivel de dominio de la lengua que están aprendiendo y de varios factores afectivos. De este modo, se puede inferir que el profesor es jerárquicamente superior a los alumnos porque la institución simbólicamente le concede el poder que el alumno no tiene (Vrhovac, 2001). El profesor está en el aula para enseñar y él sabe más que el alumno, cuya tarea es aprender. Antes, el papel de alumno era pasivo y receptivo, es decir, el alumno tenía la tarea de responder a las preguntas del profesor e imitar el uso de las formas lingüísticas correctas de la lengua extranjera. Además, se creía que el alumno era inferior al profesor, hablaba solo cuando se le concedía la palabra y no tenía el derecho de evaluar su conocimiento lingüístico. De este modo, el alumno era un participante del proceso de aprendizaje, pero sin su propia iniciativa. Hoy, en la didáctica de las lenguas extranjeras, especialmente con el enfoque comunicativo, se le concede al alumno una posición más importante y central en el aula, y el profesor trata de ser menos dominante. El papel del alumno es igual de importante como el de profesor. También se anima al alumno a que sea más independiente y que asuma una parte de la responsabilidad en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que se considera que esto favorece la adquisición y el aprendizaje de la misma.

El profesor no tiene una tarea fácil en el aula. Además de transmitir información y conocimiento, también tiene que organizar la clase, promover la multiculturalidad, animar a los alumnos a hablar y expresarse, evaluarlos, proporcionarles la retroalimentación y guiarlos en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera. Su papel fundamental es la promoción del aprendizaje en los alumnos, creando las condiciones adecuadas para el aprendizaje, y ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia comunicativa. El papel del profesor dependerá en

gran parte de la función que realiza en distintas actividades. Harmer (2001) distingue varios papeles del profesor en las actividades en el aula: *controlador, asesor, organizador, promotor, partícipe, fuente de recursos, mentor y observador*. El papel que asume el profesor depende de varios factores y actividades que se realizan y, por eso, el profesor puede tener varios papeles a la vez y tiene que poder cambiar de papel cuando la situación lo exige. Por último, el profesor es el proveedor del *input*, es decir, él proporciona el contenido lingüístico de la lengua que enseña, y en base a este *input* los alumnos producen su *output*.

### 3.1 La comunicación e interacción en el aula

Los conceptos de comunicación e interacción ya han sido expuestos desde varios puntos de vista. Hemos establecido que la comunicación puede concebirse como la interacción mediante la que los seres humanos expresan sus pensamientos, posturas, conductas y personalidad, y de esta manera se adaptan al entorno. También hemos entendido la comunicación como el sistema de transmisión de mensajes e informaciones entre personas o grupos sociales mediante un código de signos. La comunicación es un proceso básico que forma parte de la vida social y está estrechamente relacionada con la cultura. Los seres humanos establecen relaciones por medio de interacciones que son también procesos sociales.

En el entorno didáctico, la interacción es un proceso fundamental porque a través de ella se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se desarrollan las actividades de aprendizaje y adquisición que constituyen el núcleo central de las actividades del aula y, por lo tanto, les corresponde un espacio propio. De este modo, el aula ofrece el marco y el espacio necesarios para poder reflexionar y hablar sobre la lengua y el proceso de aprendizaje. Los protagonistas que comparten este entorno didáctico son el profesor y los alumnos, y ellos establecen una relación, es decir, interactúan. Los estudios han demostrado que la mejor manera para aprender una lengua es interactuando (Choudhury, 2005). Así, los alumnos se preparan para poder comunicarse en situaciones comunicativas fuera del aula. En una interacción didáctica los alumnos aprenden a través de una serie de actividades comunicativas en las que pueden utilizar la lengua meta, practicarla desarrollando así su competencia comunicativa. En otras palabras, la interacción entre el profesor y los alumnos puede concebirse como una buena herramienta con la que se fomenta la mejora de las competencias de los alumnos. Sin embargo, también hay que señalar que los patrones de comunicación que aparecen en el aula no se enseñan explícitamente, sino indirectamente, a través del uso de la lengua del profesor (Dagarin,

2004). La interacción es un proceso bidireccional, así que la interacción en el aula la podemos definir como el proceso bidireccional entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, hay que señalar que en el proceso didáctico el profesor influye en los alumnos y viceversa. El profesor, con su habla, estimula la de los alumnos y los anima. En otras palabras, cada acción del profesor provoca una reacción del alumno, y cada reacción del alumno es una acción que provoca una reacción del profesor. El profesor proporciona comentarios sobre los enunciados que produce el alumno, los acepta o los rechaza. Si el enunciado del alumno no es aceptable, sigue la reacción del profesor (Čurković-Kalebić, 2003). Es más, el profesor propicia la interacción con el fin de fomentar el uso de la lengua que enseña porque, de esta manera, se abren más oportunidades para aprender y adquirir la lengua y mejorar la competencia lingüística e interactiva. Los alumnos se convierten en participantes activos del proceso de adquisición y aprendizaje y no son observadores pasivos. También cabe destacar que la interacción en el aula se puede organizar de varias maneras, dependiendo de quién interactúa con quién. De esta manera, el profesor puede interactuar con todos los alumnos, con un grupo alumnos o solo con uno de ellos. Es más, los alumnos pueden interactuar entre ellos, una forma de organizar la interacción en la clase que fomenta el aprendizaje independiente.

Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe una interacción comunicativa más formal y una comunicación más espontánea entre el profesor y los alumnos. La anterior tiene una intención y una finalidad y requiere un contexto, mientras que la última es aquella que es natural y no planificada. La interacción entre el profesor y los alumnos siempre existe en el aula, así que, “dependiendo del contexto, las características del sujeto y la finalidad del mensaje a transmitir, la comunicación será más formal o más espontánea. Ambas pueden ser didácticas en el momento en el que el mensaje aporta algún aprendizaje al receptor” (Herrero Márquez, 2012:140). Al analizar los procesos de comunicación e interacción en el aula hay que tener en cuenta el contexto, es decir, la especificidad del aula. La interacción comunicativa en el aula depende de las convenciones del contexto en el que se produce, del clima situacional, de los papeles que desempeñan los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los factores afectivos. Por lo tanto, es evidente que la interacción la podemos estudiar y analizar desde varios puntos de vista. En este trabajo se hace hincapié en el discurso del profesor y en cómo este discurso influye en los procesos de adquisición y aprendizaje de español como lengua extranjera.

### 3.2 El análisis de la interacción en el aula

En las últimas tres décadas del siglo XX, el análisis del discurso didáctico y la interacción en el aula es la parte central de los estudios de la interacción de la época. Se han diseñado varios esquemas y tablas que han servido en la investigación y observación de la interacción didáctica. En este campo han tenido influencia varias disciplinas, como la lingüística, la pragmalingüística y el análisis del discurso, la sociolingüística y la lingüística aplicada. Los estudios de la interacción en el aula no se centran tanto en la medición cuantitativa y la descripción sociológica, sino que se dirigen a la medición cualitativa (Čurković-Kalebić, 2003).

Los estudios de la interacción en el aula incluyen el análisis del dialogo, sus componentes y funciones. Se estudia la interacción entre el profesor y los alumnos y los intercambios lingüísticos que tienen lugar en el entorno didáctico. Es más, se observa la relación entre ellos y cómo esta relación influye en la conducta lingüística del profesor y los alumnos. Se analiza la estructura del habla, los turnos del habla, quién inicia la conversación y quién toma la palabra con el fin de establecer los papeles que tienen los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y encontrar respuestas a preguntas complejas sobre el proceso de adquisición de la lengua.

El estudio más importante en el tema del análisis de la interacción en el aula lo aporta Flanders (1970, en Čurković-Kalebić, 2003) con las *Categorías del análisis de la interacción de Flanders* (FIAC), sistema que se utiliza para el análisis y observación de la interacción verbal en el aula. El esquema que proporcionó Flanders en los años 70 es el más conocido en este campo y se utiliza frecuentemente a la hora de analizar la conducta del profesor y los alumnos en el aula. Él propone diez categorías: siete categorías referidas a la conducta verbal del profesor, dos referidas a la conducta verbal del alumno y una categoría que representa silencio o confusión en la comunicación. Simultáneamente, Bellack (1973, en Vrhovac, 1988) propone su sistema del análisis de interacción en el aula. Bellack y sus colaboradores analizan la interacción que tiene lugar en el aula en forma de secuencias de movimientos con reglas propias que dependen del contexto de uso. Las acciones verbales en el aula implican que existe una participación activa de los profesores y alumnos. Los movimientos representan acciones verbales que corresponden a las cuatro categorías: *estructuración, solicitud, respuesta y reacción*. La estructura típica y más frecuente de los intercambios lingüísticos durante la interacción verbal en el aula es la siguiente: El profesor realiza la estructuración y la

solicitud, el alumno responde y al final el profesor reacciona, es decir, hace una evaluación. Bellack llama a esta estructura el *ciclo didáctico* (Čurković-Kalebić, 2003). En el proceso tradicional de enseñanza, el papel principal del profesor es el de solicitar, y el del alumno es el de responder. Un tercio de los movimientos que hace el alumno son los que pertenecen a la respuesta, y si él empieza la interacción verbal es a menudo el resultado de la iniciativa del profesor. El movimiento del alumno está orientado al profesor. Similarmente, Sinclair y Coulthard (1975), a través del análisis del discurso didáctico, investigan la estructura de la interacción verbal en el aula. Según ellos, la unidad básica del análisis es el acto. Los actos son elementos de los movimientos, y una secuencia de los movimientos es el intercambio. Llegan a la conclusión de que el intercambio didáctico tiene la estructura siguiente: *pregunta – respuesta – evaluación*. En el entorno didáctico, el profesor frecuentemente inicia el intercambio. La iniciación del profesor puede realizarse, por ejemplo, a través de la pregunta, el alumno responde a esta pregunta y el profesor lo evalúa o comenta. Esta estructura es natural para cada situación verbal en el aula y se repite en ciclos. Después de dar una evaluación positiva o negativa, el profesor empieza con un nuevo intercambio y con nuevos movimientos. Sinclair y Coulthard han establecido un sistema descriptivo que ha tenido gran influencia en el análisis posterior de la interacción en el aula. Ellos ofrecen un modelo que se puede utilizar cuando se analiza la interacción entre el profesor y el alumno, la dinámica en el aula, los papeles del profesor y los alumnos, etc.

### 3.3 La importancia del *input* en la interacción didáctica

El *input* tiene gran importancia en la interacción que se produce en el aula y condiciona el proceso de adquisición y aprendizaje y. La hipótesis del *input* propuesta por Krashen (1982) establece que la adquisición tiene lugar en situaciones donde el adquirente está expuesto al *input* lingüístico, o como Krashen lo llama, al *input* comprensible que representa la lengua que se oye o se lee y se entiende. La adquisición tiene lugar si el adquirente tiene acceso a un *input* comprensible que contiene estructuras que superan el conocimiento del alumno. Krashen lo presenta con la fórmula  $i+1$ , donde la  $i$  representa los conocimientos lingüísticos que tiene el adquirente y  $+1$  simboliza los elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel actual del aprendiente. Las estructuras desconocidas se entienden gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, al conocimiento lingüístico que ya posee el adquirente y al conocimiento del mundo. Es harto sabido que el *input* es esencial en la adquisición y el aprendizaje de una lengua

extranjera (Harmer, 2001), y de acuerdo con la teoría de Krashen, los alumnos en el aula tienen que estar expuestos a un *input* comprensible para que la adquisición tenga lugar. Por lo tanto, la fuente principal del *input* comprensible en el aula es el profesor. Los profesores conocen a sus alumnos y pueden estimar su nivel de conocimiento de la lengua extranjera y, así, proporcionarles el *input* necesario. Dado que el profesor tiene un nivel de la lengua más alto que el del alumno y que el *input* tiene que ser comprensible, el habla del profesor tiene que ser propensa a cambios para resultar comprensible.

El proceso de adquisición y aprendizaje es muy interactivo y la interacción en el aula tiene un papel esencial. En base a esto se desarrollan las teorías interaccionistas que destacan la importancia del *input* y la interacción en la adquisición y aprendizaje. Los defensores de esta perspectiva sostienen que la interacción conversacional es esencial y necesaria para que la adquisición tenga lugar (Van Patten y Williams, 2015). El *input* es representado como un fenómeno social dinámico que surge en la interacción y se adapta y modifica entre los hablantes. Los estudios han demostrado que los hablantes más competentes ayudan a los hablantes menos competentes modificando su habla para asegurar la transmisión del mensaje y la continuación de la comunicación. En el aula el profesor es más competente que los alumnos y tiene que hacer comprensible el *input* para que los alumnos lo comprendan y para que la adquisición y el aprendizaje tengan lugar. Así nace la *Hipótesis de la interacción*, formulada por Long (1983), que ha estudiado la interacción en el aula y la interacción en el entorno natural entre los hablantes nativos y no nativos. Según él, la interacción modificada es necesaria para hacer comprensible el *input*, y el *input* comprensible contribuye a la adquisición. Lo que los aprendientes necesitan es una oportunidad para interactuar con otros que tengan un nivel de lengua más alto, con el fin de negociar el significado. Long propone el concepto de *negociación del significado*, que empieza cuando hay dificultades en la comunicación causadas por la confusión o desconocimiento del contenido lingüístico. En esta negociación los hablantes más competentes tienen que hacer las modificaciones interaccionales y los aprendientes tienen que buscar el conocimiento que les falte u obtener información adicional, y de esta manera negocian el significado. Todo esto facilita la adquisición porque el hablante más competente proporciona un *input* comprensible y el aprendiente tiene la oportunidad de usar la lengua e interiorizar el nuevo contenido lingüístico (Lightbown y Spada, 2013).

En el entorno didáctico, el profesor es el que proporciona el *input* y hace modificaciones para facilitar la comprensión. Por lo tanto, se puede deducir que el profesor ayuda al alumno en la interacción y lo apoya en el proceso de adquisición y aprendizaje. En la teoría sociocultural este apoyo es denominado *andamiaje*, que representa el apoyo que se proporciona al aprendiente en una interacción para que pueda resolver tareas y problemas y, de esta manera, desarrollar su conocimiento (Medved-Krajnović, 2010). Los valedores de la teoría sociocultural mantienen que la interacción social es importante para cualquier forma de aprendizaje y que las habilidades cognitivas se desarrollan a través de la comunicación e interacción. Los estudios del *input* en la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras han tenido mucha influencia en la didáctica de segundas lenguas y en el campo de lingüística aplicada. Es más, este componente en la adquisición de la lengua es esencial y representa la base de este trabajo en el que se analiza el *input* modificado en el aula, es decir, las modificaciones en el habla de los profesores de español como lengua extranjera. También hay que mencionar que un lugar muy importante en estos estudios de la interacción en el aula lo ocupan los estudios sobre el habla del profesor, de igual manera que el habla del alumno, es decir, la interlengua. El habla del profesor representa un tipo de habla, o mejor dicho, una lengua específica y modificada, que el profesor utiliza en el aula con ciertos fines, y la interlengua representa el sistema lingüístico del alumno en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. La observación de la interacción en el aula se hace con el fin de analizar, elaborar y conocer la naturaleza del proceso de aprendizaje y adquisición en el entorno didáctico, y puede servir a los profesores como una manera de autoanálisis y desarrollo profesional con el fin de mejorar su actuación docente (Čurković-Kalebić, 1995).

Como hemos podido ver, se han hecho varios estudios para analizar la interacción y el discurso en el entorno didáctico y se ha establecido la relación entre los componentes, factores y procesos que se producen en el aula. Podemos decir que el aula es el lugar donde los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje tienen lugar y que la eficiencia y el éxito de estos procesos dependen de varios factores que siempre hay que tener en cuenta a la hora de analizar la interacción en el aula. Estamos inclinados a creer que la interacción en la clase de una lengua extranjera contribuye al aprendizaje y la adquisición de la misma lengua y que el profesor tiene un papel esencial en estos procesos. El profesor es la fuente principal del *input* en el aula, es decir, tiene que proporcionar a los alumnos el conocimiento de la lengua que enseña y facilitar su comprensión. Por lo tanto, es obvio que el profesor tiene que hacer algunas modificaciones

en su discurso y en la estructura de interacción para cumplir con los fines didácticos. Así, en el siguiente capítulo trataremos el tema del habla modificada por parte del profesor en la clase de una lengua extranjera.

#### **4. EL HABLA MODIFICADA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE**

Los estudios del *input* y la interacción en el aula han sido impactantes en el campo de la ASL en el siglo XX. Se ha hecho una gran cantidad de investigaciones sobre el entorno didáctico como “microcosmos” donde los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición tienen lugar. Además, se han estudiado estos procesos desde varios puntos de vista con el fin de analizar, entender y mejorar la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

Hasta hace poco, los estudios en el campo de la ASL se centraban en la producción del alumno e intentaban identificar las fases de desarrollo en el proceso de adquisición. Los estudios contemporáneos han hecho un viraje y se han centrado en la investigación del entorno lingüístico del alumno. Se ha empezado a investigar más la naturaleza y el papel del *input* que recibe el alumno que su producción lingüística (Brulhart, 1986). De este modo también se ha estudiado el discurso didáctico y la interacción entre el profesor y los alumnos como algunos los componentes más importantes en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Se ha comparado el entorno didáctico con el entorno natural para ver si el diálogo didáctico tiene características parecidas a las del diálogo natural. Es más, se ha intentado buscar la respuesta a la pregunta de si los alumnos pueden usar la lengua que han aprendido en el aula en el entorno natural, es decir, en una situación real con hablantes nativos y no nativos. De acuerdo con los estudios del *input* comprensible, los alumnos tienen que estar expuestos al contenido lingüístico para que la adquisición tenga lugar. Este *input* tiene que ser comprensible, por lo menos en parte, lo que significa que los hablantes más competentes, sean nativos o no nativos, tienen que modificar su habla de alguna manera para hacerlo comprensible. Por otra parte, los estudios de interacción muestran la importancia de la interacción en la adquisición de una lengua, así que se estudia la interacción modificada y la negociación del significado que lleva a la adquisición y el aprendizaje de una lengua (Pastor Cesteros, 2003).

En el contexto didáctico se estudia el habla del profesor partiendo de los fundamentos de las teorías sobre el habla para extranjeros y el habla para niños. Se analiza el habla del profesor con el fin de establecer si el profesor modifica su habla en la interacción con los alumnos, cuáles son las características de su habla, si representa un *input* comprensible y si contribuye a la adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera. Teniendo en cuenta los estudios en este

campo, se puede concluir que los profesores modifican su habla para que los alumnos los puedan entender y para que puedan llevar a cabo la comunicación y transmitir el mensaje eficientemente.

Pastor Cesteros (2003) distingue dos enfoques diferentes en el estudio del concepto de modificación en el discurso. El primer enfoque se relaciona con la corriente anglosajona (EE.UU. y Reino Unido), que sigue la teoría del análisis del discurso y estudia el aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera en contextos formales, y el segundo es representado por la corriente europea (Francia y Suiza), que sigue las propuestas teóricas y metodológicas de la etnografía de la comunicación y estudia el discurso modificado en situaciones de adquisición natural, es decir, la manera en la que los emigrantes adquieren la lengua del país de acogida, sin la presencia del contexto formal o la escolarización.

En este capítulo vamos a definir los conceptos del habla para niños, el habla para extranjeros y el habla del profesor, y vamos a ofrecer un resumen de los estudios relacionados con los discursos modificados. Especialmente nos vamos a centrar en el habla del profesor y las modificaciones que el profesor hace a la hora de interactuar con los alumnos, que es la parte central de este trabajo y la investigación que hemos hecho.

#### 4.1 El *input* modificado en la adquisición de la L1: el habla para niños

Antes de los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, los lingüistas investigaban la adquisición de la primera lengua (L1) o lengua materna, en base a la cual han surgido las teorías en el campo de la ASL. Asimismo, los antiguos estudios sobre el *input* y la interacción están relacionados con la adquisición de la L1. Se ha estudiado cómo los niños adquieren la L1 y en el principio predominaban las teorías conductistas y nativistas. Según la línea conductista, los niños llegan a usar la lengua como consecuencia de estar entrenados por sus padres (Whyatt, 1994), es decir, los niños reproducen lo que han oído de su entorno y establecen el hábito de uso de la lengua imitando y practicando. La perspectiva nativista ha tenido un impacto muy grande en el campo. Chomsky (1965, en Larsen-Freeman y Long, 1994), uno de los representantes prominentes de esta perspectiva, sostiene que los niños deben estar dotados de una habilidad innata para aprender la lengua, y la llama el *dispositivo de adquisición de lenguas* (DAL). Chomsky también dice que la lengua materna que los niños oyen a su alrededor está deteriorada de ciertas formas y, en mucho sentidos, es más simple que la lengua del adulto, y

se acerca más a la estructura “central” de la lengua meta, que se supone que facilita el aprendizaje. Chomsky inspira a muchos lingüistas que después estudian y analizan la L1 de los niños. Estas investigaciones han demostrado que el habla que se emplea con los niños durante la adquisición de la lengua está bien formada y se puede afirmar que el *input* lingüístico no es un habla desviada o degenerada. También se ha demostrado que el entorno lingüístico del niño es más simple que el habla del adulto, sintáctica, fonológica y semánticamente (Larsen-Freeman y Long, 1994). El input materno tiene menos verbos por expresión, menos oraciones complejas, menos adjetivos, adverbios y pronombres que el habla del adulto y más palabras con significado léxico, es decir, vocabulario, que palabras gramaticales como artículos, preposiciones, verbos auxiliares, etc. El habla en este *input* materno tiene el tono más alto, la entonación más exagerada, la articulación más clara, más pausas entre las expresiones, un ritmo de habla más lento y abundancia de repeticiones, paráfrasis, redundancias y reformulaciones gramaticalmente correctas. El vocabulario es más limitado y pertenece al contexto inmediato y a objetos o personas que pertenecen al “aquí y ahora” (Cuenca Villarín y Fonesca Mora, 2000). Estas modificaciones en el habla constituyen un registro especial que se llama el habla para niños o el habla del cuidador o maternés. La madre intenta establecer comunicación con sus hijos, y, por lo tanto, modifica, simplifica y adapta su habla de acuerdo con las habilidades lingüísticas de ellos para poder transmitir el mensaje y el significado, y para que sus hijos la puedan entender. El *input* que proporciona la madre, junto con los contenidos extralingüísticos, el lenguaje corporal y las pistas disponibles lleva al niño a la adquisición y el aprendizaje de la L1.

Los estudios sobre el habla para niños sirven como la base para la investigación del *input* y la interacción en la ASL. Se han hecho abundantes estudios sobre el *input* lingüístico de los aprendientes de segundas lenguas y cómo este influye en la adquisición y el aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera.

#### 4.2 Los estudios sobre el habla para extranjeros

Los estudios sobre el *input* en la adquisición de la L2 empiezan en los años 70, casi una década después del comienzo de los estudios sobre el habla para niños. Sin embargo, la investigación del *input* lingüístico de los aprendientes de una L2 tiene un enfoque más amplio. Se estudia, entre otras cosas, cómo el habla que se dirige a los hablantes no nativos (HNNs), sean niños o adultos, difiere de la que se usa a la hora de hablar con nativos adultos (HNs), y se intenta

descubrir si estas diferencias facilitan y son necesarias para la comprensión y la adquisición. Por lo tanto, es evidente que el *input* modificado juega un papel muy importante en la ASL.

En sus estudios sobre el habla simplificada y la noción de simplicidad, Ferguson (1975) afirma que en las comunidades de hablantes existen distintos registros que se usan para dirigirse a la gente que no comprende fácilmente el habla normal de la comunidad, como niños, extranjeros o sordos. Estas formas de habla se consideran versiones simplificadas de la lengua, se entienden más fácil y también se suelen considerar como imitaciones de la forma de la lengua que usa la persona a la cual se dirige, por ejemplo, el habla para niños o el habla para extranjeros (HE). Así, Ferguson define el habla para extranjeros como el registro del habla simplificada usada por los hablantes de una lengua a la hora de dirigirse a los extranjeros que tienen dominio limitado de la lengua o no la conocen. Los hablantes nativos modifican su habla en el área de pronunciación, gramática y vocabulario. Pastor Cesteros (2003:251) define el habla para extranjeros como “una variedad de habla socialmente condicionada, caracterizada por una serie de modificaciones lingüísticas y conversacionales en el modo en que los hablantes nativos se dirigen a los no nativos” y sostiene que el principal objetivo del HE es el de “posibilitar la comunicación y favorecer la interacción entre el hablante nativo y el hablante no nativo con escasa competencia en la lengua que está aprendiendo”.

Según Hatch (1983, en Ellis, 1985) el HE tiene tres funciones básicas, igual que las del habla para niños: promueve la comunicación, establece una especie de vínculo afectivo entre el HN y el HNN y sirve como un una implicación del modo de enseñar lengua. Además, Hatch destaca que las modificaciones se hacen con el fin de facilitar la comprensión, transmitir el mensaje e intercambiar ideas. Estas funciones se basan en la idea de que el HE es un registro de habla simplificado que permite a los aprendientes acceder al habla del HN en su nivel de competencia. En otras palabras, les permite comprender el habla que, de otro modo, estaría por encima de su competencia lingüística. Hatch también trata la cuestión de cómo los HNs son capaces de modificar su habla a la hora de dirigirse a los HNNs y propone que la negociación es un proceso esencial. El HN aclara y modifica su habla de acuerdo con el *feedback* que recibe del HNN y lo puede hacer porque ya posee la estrategia de simplificación como una de las estrategias universales. Del mismo modo, Long (1983a) explica qué es lo que causa las modificaciones por parte de los HNs y propone cinco posibilidades: el aspecto físico del HNN (el aspecto de extranjero), las características lingüísticas de la interlengua del HNN, el nivel de comprensión

del HNN de lo que HN está diciendo, la comprensión del habla del HNN y la combinación de por lo menos dos de estos factores.

Como podemos ver, ha habido muchos estudios en los que se ha descrito y analizado el HE y sus características. En este capítulo proporcionaremos un resumen de las características del HE, basándonos en los estudios contemporáneos que hacen una distinción entre el tipo de *input* que recibe el aprendiente y el tipo de interacción que se establece con él. De esta manera, distinguimos dos tipos de modificaciones: lingüísticas y conversacionales.

#### 4.2.1 Las modificaciones lingüísticas dirigidas a hablantes no nativos

El habla para niños y el habla para extranjeros han sido comparadas en varios estudios. Se ha establecido un paralelo entre estos dos registros simplificados y, es evidente, y lo afirman varios lingüistas, como Ferguson (1975), Pastor Cesteros (2003), Long (1983a) y Pinilla Gómez (1997), que el habla para niños y el habla para extranjeros tienen rasgos comunes y algunas características son equiparables, por ejemplo, la presencia de frases más cortas, el escaso uso de léxico abstracto, una pronunciación más clara, esquemas de entonación exagerados, etc. No es de sorprender que el habla para niños y el HE sean parecidos, dado que los dos son registros específicos para aprendientes con una competencia de la lengua meta limitada. Sin embargo, Freed (1981) sugiere que sus características son casi idénticas. Ambas se caracterizan por las frecuentes pausas, un vocabulario limitado, la brevedad, las repeticiones, las reafirmaciones, las expansiones y las reparaciones. Sin embargo, también señala que hay diferencias, como el hecho de que el habla para niños a menudo se produce susurrando, o que los diminutivos no aparecen tanto en el HE, etc. Además, su investigación ha demostrado que el habla para niños y el HE son parecidas en cuanto a las modificaciones sintácticas, pero difieren mucho en cuanto a su función en el contexto. La función principal del habla para niños es dirigir la conducta del niño, mientras que la del HE es el intercambio de información. Estas características forman parte del proceso de adecuación, presente en cualquier variedad especial de habla, que tiene como fin conseguir una aproximación a la forma de habla de nuestro interlocutor. Ferguson (1975) sostiene que, al dirigirnos a los HNNs, intentamos imitar su propio modo de hablar nuestra lengua con el fin de adecuarnos a tal nivel, proceso denominado *adaptación lingüística*.

En el estudio sobre las características del HE, Ferguson (1975) propone tres procesos que están presentes en la variedad simplificada de una lengua: la omisión, la expansión y la sustitución o

reorganización. Estos procesos representan modificaciones gramaticales del HE dirigido a los HNNs. Además, Ferguson afirma que la simplificación y adaptación de la lengua nativa no es un proceso que se aprende, sino que forma parte de la competencia lingüística general. Los estudios de Ferguson en este campo han inspirado a muchos lingüistas y se han llevado a cabo abundantes estudios sobre el HE. Del mismo modo que en los estudios sobre el habla para niños, en el caso del HE se trata de una versión modificada y adaptada de la lengua meta y se puede afirmar que está bien formada casi en su totalidad (Larsen-Freeman y Long, 1994). Long (1983a) hace referencia a la noción de agramaticalidad en el HE que está presente en el estudio de Ferguson. Long sostiene que los tres procesos identificados por Ferguson llevan a la agramaticalidad y el HE algunas veces resulta agramatical. Pero el uso agramatical del HE es restrictivo o, en otras palabras, surge en situaciones que cumplen por lo menos dos de las siguientes condiciones: a) el HNN tiene escasa o nula habilidad en la lengua, b) el HN pertenece, o cree que pertenece, a una clase social alta y es superior al HNN, c) el HN posee experiencia previa con los HNNs y el HE y d) la conversación se produce espontáneamente. Se ha demostrado que la agramaticalidad no es lo común, sino que el habla dirigida a los aprendientes es una versión modificada y bien estructurada de la lengua meta.

Las modificaciones que propone Ferguson (1975) en su estudio sirven como base para los estudios posteriores. Las características del HE incluyen modificaciones fonológicas, léxicas y gramaticales, como la velocidad de elocución lenta, el tono de habla más alto, una articulación más clara, la pronunciación exagerada, más uso de pausas, una acentuación enfatizada, el uso de préstamos, la omisión de la cópula y los artículos, la múltiple negación y las preguntas no revertidas. Otros estudios realizados en entornos naturales, por ejemplo en una conversación informal entre HN y HNN en la calle (Hatch *et al.*, 1975, en Brulhart, 1986), o en una conversación entre un empleador y su empleado extranjero (Snow *et al.*, 1981, en Brulhart, 1986), también muestran que existen modificaciones en la conversación entre HNs y HNNs. Como observamos, se estudia el *input* lingüístico en diferentes situaciones y bajo distintas condiciones, pero se han encontrado varias características compartidas. El habla de los HNs al dirigirse a los HNNs contiene enunciados más cortos, menos complejidad sintáctica y la evitación del uso de unidades léxicas de la baja frecuencia de uso y un uso menor expresiones idiomáticas.

Los estudios llevados a término sobre las modificaciones del *input* lingüístico son de gran importancia en el campo de la adquisición de la segunda lengua. La mayoría de los antiguos estudios sobre el *input* trata las modificaciones lingüísticas en el HE y describen el *input* desde el punto de vista léxico, morfológico, sintáctico y fonológico. Se centran en el aislamiento de las características específicas del *input* lingüístico que facilitan la comprensión y la percepción del *input* e influyen en la adquisición de la lengua. Ya hemos establecido que el *input* comprensible es un concepto esencial en la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. El *input* al que están expuestos los alumnos ha de ser comprensible y procesable para que la adquisición tenga lugar. Los HNs producen un *input* simplificado o modificado con el fin de establecer comunicación con los HNNs, transmitir el mensaje y facilitar la comprensión del mismo. De este modo, estas modificaciones en el habla también pueden facilitar la adquisición y el aprendizaje de la lengua, porque ayudan a la comprensión, especialmente si se trata de modificaciones elaboradas (Larsen-Freeman y Long, 1994).

#### 4.2.2 Las modificaciones en la conversación dirigida a hablantes no nativos

Aunque el HE sea un recurso del *input* beneficioso para la adquisición, algunos autores sostienen que el *input* simplificado por sí mismo no es suficiente para la adquisición (Long, 1983b). Los estudios recientes sobre la conversación entre los HNs y los HNNs sugieren que las modificaciones lingüísticas en el habla hacen el *input* comprensible, pero no son suficientes por sí mismas. Long (1983b) sostiene que los HNs también producen modificaciones en la estructura interaccional de la conversación, y este tipo de modificaciones son más importantes, se pueden observar más consistentemente y, probablemente, son más relevantes para la provisión del *input* comprensible. Según su hipótesis de la interacción, la comprensión se facilita mejor por la negociación del significado que se produce cuando el HN y el HNN están en una interacción social, y los aprendientes se benefician del *input* que se hace comprensible en una interacción.

Long (1983a) no solo describe el *input* lingüístico, sino que también analiza la función del *input* en el discurso conversacional. Según él, el HE tiene las características formales en forma de modificaciones lingüísticas, y las características funcionales en forma de modificaciones conversacionales (o interaccionales). Las modificaciones lingüísticas incluyen las modificaciones en el nivel fonológico, morfosintáctico y semántico. Por otra parte, las modificaciones conversacionales tienen lugar a nivel discursivo, es decir, los HNs modifican la

estructura interaccional mediante distintos recursos. Estas modificaciones también están presentes en la conversación entre los HNs, pero aparecen con mayor frecuencia en la conversación entre los HNs y HNNs. Según Long (1983a), las modificaciones conversacionales son más importantes y relevantes a la hora de producir un *input* comprensible en la conversación entre el HN y el HNN, e incluyen, por ejemplo, las repeticiones, las verificaciones de comprensión, los cambios temáticos, las peticiones de aclaración, etc. La evidencia de la presencia e importancia de las modificaciones conversacionales la podemos encontrar en varios estudios sobre las modificaciones en el discurso dirigido a los HNNs (Long, 1983a y Cheng, 1992). El habla de los HNs dirigida a los HNNs contiene mayor orientación hacia el “aquí y ahora”, más preguntas que declaraciones o peticiones, más preguntas que empiezan con *qu-* que cualquier otra, más verificaciones de comprensión, más verificaciones de confirmación, más repeticiones propias, más repeticiones ajenas, más diferentes expansiones, más de todas las modificaciones en combinación. De este modo, podemos concluir que los HNs modifican no solo su habla al dirigirse a los HNNs, sino que también modifican las características de la estructura interaccional de las conversaciones. Al describir el *input* lingüístico, tenemos en cuenta solo las formas que el aprendiente oye, sino también el análisis de la interacción significa que ha de escribir las funciones de estas formas en el discurso conversacional. Es evidente que en el análisis la interacción requiere que tomemos en cuenta también la participación del HNN para analizar los turnos de habla y las modificaciones que surgen en la conversación. Todo eso implica que las modificaciones de la estructura interaccional son sumamente importantes y están presentes en el HE.

Además, conviene destacar que el análisis del *input* y la conversación están relacionados, es decir, las características del *input* y la conversación, en muchas ocasiones, dependen uno del otro. Long (1983a) ha descubierto que existe la preferencia del HN por usar las preguntas para introducir temas al dirigirse al HNN. Esto también ocurre en la conversación entre HNs, pero con mucha menor frecuencia. Las preguntas hacen que el HNN intervenga en la conversación, y muchas veces se emplean las preguntas sí/no o las preguntas de selección por parte del HN porque facilitan el papel del HNN en la conversación. Además, las preguntas sirven para asegurar la comprensión (*¿Entiendes?*) y ayudan al HN a verificar si se está comunicando adecuadamente con el HNN. También funcionan como peticiones de aclaración (*¿Qué quieres decir?*) y como verificaciones de confirmación (*¿La clase de esta tarde, dices?*)

Una de las modificaciones conversacionales es el cambio de tema más abrupto no intencionado, que puede ser el resultado, por ejemplo, de la interrupción de la comunicación porque el HNN no ha entendido. En este caso, el HN puede reparar el discurso aceptando la respuesta inapropiada como la introducción de un tema nuevo, como vemos en el siguiente ejemplo (Pastor Cesteros, 2003:263):

HN: *¿Vas a visitar también Valencia o Castellón?*

HNN: *Sí, he estado en Tierra Mítica.*

HN: *Ah, ¿sí? ¿Y qué tal?...*

Long (1983b) afirma que los HNs modifican la interacción con el fin de evitar la ruptura de la conversación y reparar el discurso si se interrumpe la comunicación. Así, distingue dos tipos de modificaciones conversacionales: las estrategias conversacionales y las tácticas. Las estrategias cumplen la primera función, es decir, sirven para evitar los problemas aparecidos en la conversación y requieren planificación previa por parte del HN. Tienden a regular la manera en la que el HN dirige la conversación y los temas que surgen en la conversación. Según Long (1983b), algunas de las estrategias son las siguientes: ceder la elección del tema al HNN, elegir los temas salientes, tratar los temas brevemente, formar nuevos temas salientes usando muletillas y verificar la comprensión del HNN. Por otra parte, las tácticas sirven para retomar el discurso cuando se interrumpe la comunicación y condicionan la manera en la que se tratan los temas en la conversación. Los ejemplos de este tipo de modificaciones son: aceptar el cambio no intencionado del tema, peticiones de aclaración, confirmaciones de comprensión propia y toleración de ambigüedad. También existe un conjunto de modificaciones que comprende tanto las estrategias como las tácticas, por ejemplo, utilizar un ritmo lento, poner énfasis en las palabras clave, hacer una pausa antes de las palabras claves, descomponer construcciones relacionadas con los comentarios sobre el tema, repetición de los enunciados propios y repeticiones ajenas.

Las conversaciones entre los HNs y HNNs son dinámicas y suponen una continua negociación del significado. En estas conversaciones el papel esencial lo tiene la destreza del HNN para seguir y mantener una conversación, porque, de esta manera, el HNN puede beneficiarse del *input* modificado. Por eso se considera que el mantenimiento de la conversación es uno de los

objetivos más importantes de los aprendientes y, para ello, acuden a estrategias comunicativas como, por ejemplo paráfrasis, invención de palabras, circunloquios, mímica, traducción literal, abandono del mensaje, evitar el tema, etc. (Tarone, 1980b en Larsen-Freeman y Long, 1994).

Como ya hemos mencionado, los estudios del HE tienen mucha importancia para la ASL. Es posible que las modificaciones lingüísticas y conversacionales tengan influencia en el curso del proceso de adquisición. También pueden aumentar la velocidad con la que se adquiere una lengua y condicionar el nivel de competencia final del aprendiente, o puede que sean necesarias para que la adquisición tenga lugar, o pueden ser completamente irrelevantes. Si tomamos en cuenta la teoría del *input* de Krashen (1975), la hipótesis de la interacción de Long (1985, en Medved-Krajnović, 2010) y muchos estudios sobre el *input* modificado descritos en la obra de Long (1983a), González Argüello (2001) y Cheng (1992), parece que las modificaciones lingüísticas y conversacionales contribuyen a la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, de tal manera que facilitan la comprensión entre el HN y el HNN, y el *input* comprensible, junto con la interacción, lleva a la adquisición.

#### 4.3 El habla del profesor en el aula de segunda lengua o lengua extranjera

Las investigaciones sobre el *input* comprensible, la interacción y el HE han servido como base para la investigación del entorno lingüístico en el aula. Se ha despertado el interés por el discurso y la interacción que se producen en el entorno didáctico y se han realizado numerosos estudios con el fin de mejorar la adquisición y el aprendizaje en el aula. En los estudios de la ASL se despierta el interés por el discurso en el aula motivado por la idea de que la lengua que usa el profesor en el aula y la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos contribuyen a la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. De este modo, se estudia el habla del profesor con el fin de analizarla y describirla, y, de esta manera, entender y mejorar los procesos de adquisición y aprendizaje (Ellis, 1985).

El habla del profesor puede compararse con el HE, e incluso algunos autores la denominan como el HE dentro del aula. Así, concluimos que las características del HE son extensibles al habla del profesor (Pastor Cesteros, 2003). Henzl (1973) sugiere que el habla del profesor es un subsistema lingüístico que se puede definir por normas de la simplificación lingüística parecidas a las del HE y el habla para niños, y por las limitaciones impuestas por el entorno social, que es la norma de la lengua estándar usada en la comunicación dentro del aula. Se ha realizado una

gran cantidad de estudios sobre las características y patrones de la lengua usada por los profesores en el aula de segunda lengua y lengua extranjera (Cheng, 1992). Los resultados demuestran que las modificaciones en el habla del profesor son, en muchos aspectos, parecidas a las del HE. Sin embargo, la conversación que se produce entre el profesor y los alumnos tiene sus especificidades, que vienen dadas por el espacio en que se produce la interacción, es decir, el aula. El aula es un contexto formal que se difiere del entorno natural, y las características del habla del profesor son el resultado de su papel social y del papel directo que tiene en la comunicación dentro del aula.

El profesor es, como ya hemos comentado en capítulos anteriores, la fuente del *input* en el aula, a partir del cual los alumnos producen su *output*. Si suponemos que el *input* comprensible contribuye a la adquisición, el profesor tiene que modificar y adaptar su habla para que sea comprensible y para que los alumnos puedan entenderlo. El habla del profesor, por lo tanto, influye en la comprensión, el procesamiento y la producción del mensaje por parte del alumno, y es beneficioso en el proceso de adquisición (Vrhovac, 2001). Así, se han hecho varios estudios sobre el habla del profesor y se ha llegado a la conclusión de que los profesores modifican su habla en el nivel fonológico, léxico, sintáctico y discursivo. Los antiguos estudios se centraron en las modificaciones del *input* lingüístico hechos por los profesores. Se han comparado con el discurso entre HNs fuera del aula. Se ha demostrado que los profesores usan enunciados más cortos, estructuras sintácticas más simples y unidades léxicas más frecuentes (Brulhart, 1985). Gaies (1977) ha realizado una investigación donde ha comparado el habla de ocho profesores de inglés con el habla de los HNs fuera del aula, y ha llegado a la conclusión que el habla del profesor es sintácticamente menos compleja. Además, las modificaciones resultan estar relacionadas con el nivel de dominio de la lengua, es decir, las modificaciones están presentes más en el habla dirigida a los alumnos principiantes y se reducen poco a poco a medida que el alumno va progresando. El profesor tiene una tarea bastante exigente; debe ser capaz de determinar qué nivel de modificaciones emplear. El HE ocurre en la interacción uno a uno donde se recibe suficiente *feedback* del aprendiente, pero el habla del profesor aparece en una interacción donde participan diferentes alumnos con distintos niveles de competencia en la segunda lengua o lengua extranjera y con el *feedback* limitado. Sin embargo, los profesores logran determinar el nivel general de la clase y modificar su habla según la competencia lingüística de los alumnos a los que enseñan, como demuestra Henzl (1979). En su estudio, Henzl (1979) analiza el habla de profesores de segundas lenguas nativos en la lengua que

enseñan, y revela que los profesores hacen modificaciones en cuanto a la gramática, fonología y léxico, es decir, usan un vocabulario estilísticamente neutral y unidades léxicas frecuentes que repiten constantemente, hablan con frases cortas, verbos en presente indicativo, con una morfología simple. Su pronunciación es bastante fuerte y con menor velocidad. Para lograr que los alumnos los entiendan, también utilizan objetos concretos en la clase, gesticulación y simulación.

Chaudron (1988) ofrece una descripción elaborada de las modificaciones en el nivel fonológico, léxico, sintáctico y discursivo, refiriéndose a una gran cantidad de estudios sobre el habla del profesor hechos previamente. El trabajo de Chaudron es el primero en proporcionar un resumen exhaustivo de los estudios sobre las modificaciones en el habla del profesor. Además, ofrece un resumen de las modificaciones en el habla del profesor de una segunda lengua o lengua extranjera dirigida a los alumnos con un nivel no muy alto: una velocidad de elocución lenta; mayor frecuencia y duración de pausas; la pronunciación es más alta, clara, simplificada, exagerada, y todas las palabras se pronuncian; el vocabulario es más básico, simple, estilísticamente neutral, y contiene menos frases hechas, pero más palabras concretas y nombres propios; los enunciados son más cortos, sintácticamente menos complejos, y las oraciones contienen menos palabras; el grado de subordinación es más bajo, se usan estructuras menos marcadas e incluyen mayor proporción de los verbos en presente; los enunciados son gramaticalmente correctos; hay un uso más frecuente de estructuras declarativas que interrogativas y se emplean repeticiones propias y marcos conversacionales.

Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, en el discurso del aula, el profesor desempeña un papel superordinado al de los alumnos. Esta relación desigual influye en los actos presentes en el aula, por ejemplo, cómo se dirige el profesor a los alumnos, la toma de turnos, el inicio de preguntas, etc. Por lo tanto, el profesor se comporta de una manera didáctica y cumple con su función de provisión de información sobre la lengua extranjera y el desempeño de propósitos didácticos (Henzl, 1979). De esta manera, las normas sociales del aula permiten al profesor reducir la complejidad de su habla hasta un punto donde la simplificación es aceptable según las normas gramaticales de la lengua extranjera. Así, el habla del profesor siempre está gramaticalmente bien formada y adecuada, y no aparecen secuencias agramaticales, como la supresión de la cópula o las formas verbales sin flexión, y el vocabulario siempre pertenece al léxico del estándar. Dado que el propósito del habla del profesor es

transmitir información y enseñar destrezas, tiende a ser más preciso, declarativo y proposicional que el habla normal. El estudio de Pica y Long (1982, en Brulhart, 1985) demuestra que los enunciados en el habla del profesor son más cortos y menos complejos sintácticamente, tal y como sucede en el HE, pero contienen un alto porcentaje de enunciados en forma de preguntas (Long y Sato, 1983, en Brulhart, 1985).

A la hora de hacer modificaciones en su habla, el profesor tiene que tener en cuenta la competencia de los alumnos. Por lo tanto, las modificaciones que se hacen por esta razón son también las modificaciones del HE fuera del aula. En su estudio, Early (1987) compara el habla de los profesores de inglés como segunda lengua y el habla de los profesores regulares dirigida a HNs y HNNs. En este estudio también se identifican modificaciones en el habla del profesor de una segunda lengua: uso frecuente de la verificación de la comprensión, repeticiones propias y ajenas, expansiones, marcos conversacionales pero un escaso uso de verificaciones de confirmación y peticiones de aclaración, preguntas didácticas, oraciones y enunciados más cortos y menos complejos, pero el léxico no limitado. Además, uno de los propósitos del estudio ha sido establecer qué modificaciones pertenecen al HE y cuáles son propias del habla del profesor. Los resultados sugieren que el uso de verificaciones de confirmación, peticiones de aclaración, *qu*-preguntas, coletillas interrogativas, preguntas con entonación acentuada está influenciado y condicionado por el entorno formal, es decir, el aula, y por el papel que desempeña el profesor. Por otra parte, el uso de expansiones, repeticiones propias y ajenas, verificaciones de comprensión, marcos conversacionales, la distribución de preguntas, imperativos y declaraciones parecen ser las características del HE, es decir, influenciada por la competencia lingüística limitada de los alumnos. Brulhart (1985) ha hecho un estudio sobre las modificaciones conversacionales en el habla de los profesores de inglés como segunda lengua dirigidas a los principiantes y a los alumnos avanzados y ha revelado que algunas modificaciones conversacionales se usan rara vez en el aula (preguntas de doble alternativa y peticiones de aclaración); algunas modificaciones no varían en su uso en cuanto al nivel de los alumnos (expansiones, repeticiones ajenas, verificaciones de confirmación y de comprensión); algunas modificaciones se emplean con distinto grado de frecuencia respecto al nivel de los alumnos (repeticiones propias, preguntas didácticas y preguntas referenciales). Como podemos observar, existe una diferencia en la frecuencia de las modificaciones a medida que los alumnos van progresando. Así, las repeticiones propias y las preguntas didácticas se emplean menos en el nivel avanzado, pero las preguntas referenciales aparecen menos en el nivel elemental, y con

más frecuencia en el nivel avanzado. Además, a medida que cambia el nivel de los alumnos, también aumenta el uso comunicativo de la lengua. A pesar de crear un entorno lingüístico artificial, los profesores insisten en el uso comunicativo de la lengua conforme los alumnos van progresando.

Como hemos visto, en el habla del profesor también existen modificaciones conversacionales, parecidas a las del HE, y hay que destacar que este tipo de modificaciones son las que singularizan el discurso del profesor porque producen una mayor comprensión, imprescindible para el aprendizaje. Además, facilitan la negociación del significado, evitan la ruptura conversacional y favorecen las tres condiciones que posibilitan la adquisición: la necesidad de comprender, producir y recibir retroalimentación en la lengua que se estudia. El profesor, además de emplear las preguntas de comprensión, verificación y aclaratorias, recurre a varias estrategias que incluyen numerosas repeticiones, expansiones, preguntas de comprobación, inicia la conversación y anima para que se continúe. En esta línea, también es importante mencionar que, aparte de las modificaciones en el habla, los profesores recurren a otros mecanismos con el fin de mantener la comunicación, evitar que la misma se interrumpa y resolver problemas comunicativos si aparecen. Estos mecanismos son denominados estrategias comunicativas (Pinilla Gómez, 1997) e incluyen también las tácticas y estrategias definidas por Long (1983b). Pinilla Gómez (1997) señala algunas estrategias comunicativas que aparecen a menudo en el habla del profesor, como la paráfrasis (descripciones, aproximaciones o ejemplificaciones), las acuñaciones léxicas de nuevos términos, el recurso a utilizar palabras o expresiones de la primera lengua, el recurso al lenguaje no verbal o mímica. Medved-Krajnović (2010) añade algunas más: la repetición de enunciados, la amplificación del discurso del alumno, completar la frase que ha empezado el alumno y preguntas complementarias. Estas estrategias son muy útiles a la hora de comunicarse con alumnos y pertenecen a las modificaciones de la estructura interactiva.

Casi todos los estudios realizados sobre las modificaciones en el habla del profesor tomaron como objeto de estudio a profesores de segundas lenguas nativos de la lengua que están enseñando, y se ha revelado que los profesores nativos son capaces de modificar su habla de la manera descrita. Long (1983b) señala que los hablantes no nativos también son capaces de modificar su interlengua al dirigirse a otros HNNs con menor dominio de la lengua extranjera, dado que la habilidad de adaptar la producción lingüística de acuerdo con la competencia

lingüística del interlocutor es una parte universal de la competencia lingüística. Tomando esto en cuenta, se puede concluir que los profesores no nativos de una lengua extranjera también pueden modificar su habla, dado que tienen un nivel de la lengua extranjera muy alto y son capaces de adaptarse a los alumnos. El estudio de Milk (1990) demuestra que los profesores hablantes no nativos también modifican su habla, de manera que es sintácticamente menos compleja, es decir, los enunciados que producen con menos complejos y contienen menos palabras. Ishiguro (1986) también ha realizado un estudio comparando a los profesores nativos y no nativos y ha llegado a la conclusión de que los profesores hablantes no nativos modifican su habla reduciendo la velocidad de elocución y la longitud y la complejidad de los enunciados. La pregunta que surge es en qué medida son las modificaciones del profesor nativo parecidas a las del profesor no nativo. Es evidente que las modificaciones existen y se supone que las modificaciones anteriormente elaboradas son extensibles al habla del profesor no nativo.

En este capítulo hemos visto que las modificaciones en el habla están presentes en diferentes esferas de la vida. Los hablantes cambian el modo de hablar cuando se dirigen a interlocutores con un nivel del dominio de la lengua menor para facilitar la comprensión y, así, la comunicación. Hemos visto que las madres simplifican su habla cuando se dirigen a los niños y que los nativos simplifican y modifican su habla al dirigirse a un no nativo con escaso dominio de la lengua en cuestión. Es normal que esto suceda también en el aula de una lengua extranjera, porque los profesores tienen un nivel mayor de la lengua que los alumnos. Por lo tanto, los profesores nativos y no nativos modifican su habla y la estructura interactiva para llevar a cabo la enseñanza de la lengua. Hemos descrito las modificaciones lingüísticas y conversacionales y hemos visto los ejemplos de algunos tipos de modificaciones. Así, se puede suponer que estas modificaciones contribuyen al aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera, en nuestro caso, del español como lengua extranjera. Sin embargo, la frecuencia de uso de las modificaciones y la elección del tipo de las modificaciones que se van a usar dependerá de varios factores y situaciones que puedan ocurrir en la clase de lenguas. A continuación, presentamos una investigación sobre las modificaciones lingüísticas y conversacionales del habla del profesor de español como lengua extranjera no nativo con el fin de analizarlas, principalmente según los modelos proporcionados por Long (1981a, 1983a, 1983b) Ferguson (1971, 1975) y Henzl (1979), y determinar su papel en el proceso de adquisición y aprendizaje.

## **5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS Y CONVERSACIONALES EN EL HABLA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

El tema central de esta investigación se inscribe en un área de investigación que estudia los procesos de interacción en el aula. En este campo se han llevado a cabo importantes estudios relacionados con las modificaciones y simplificaciones que hacen en su habla los HNs al dirigirse a los HNNs con el fin de proporcionarles un *input* comprensible que facilite la comunicación entre ellos. De esta manera, los resultados de estos estudios se han tomado como base de los estudios hechos en el aula que tratan las modificaciones en el habla del profesor hablante nativo al dirigirse a alumnos hablantes no nativos. Se ha demostrado que el habla del profesor tiene características parecidas al habla de los HNs fuera del aula y que el contexto y las normas sociales, los objetivos de la comunicación y los papeles que desempeñan los participantes de la interacción producen algunas diferencias y peculiaridades respecto a la frecuencia de uso de las modificaciones lingüísticas y conversacionales por parte del profesor en el aula. Además, algunos estudios hechos en este campo han intentado demostrar que las modificaciones en el habla del profesor se hacen con el fin de proporcionar a los alumnos un *input* comprensible que contribuya a la adquisición y al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Así, es evidente que existe una relación entre dichas modificaciones y el proceso de adquisición.

Casi todos los estudios relativos al habla del profesor han incluido solo a profesores hablantes nativos, pero esta investigación tratará las modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor hablante no nativo, y la presentaremos en el siguiente apartado. Dada la escasez de investigaciones sobre el habla del profesor no nativo, se intenta reforzar la idea de que los profesores no nativos también utilizan modificaciones a la hora de dirigirse a los alumnos en la clase de una lengua extranjera.

En primer lugar presentaremos los objetivos de la investigación, los instrumentos que hemos usado para llevarla a cabo, el procedimiento y los participantes. Luego presentaremos los resultados de la investigación y, por último, en la discusión proporcionaremos nuestra opinión teniendo en cuenta los resultados obtenidos, así como las implicaciones para el futuro trabajo docente.

## 5.1 Objetivos

La importancia del *input* que reciben los alumnos en la clase de español como lengua extranjera (ELE) ha sido detectada y reconocida en la didáctica de lenguas extranjeras. Los alumnos que estudian español como lengua extranjera tienen como fin desarrollar su competencia lingüística en español para poder comunicarse con hablantes nativos y no nativos. En esta tarea de adquisición y aprendizaje del español, el profesor es el que tiene un papel esencial, porque les proporciona la información sobre la lengua y cultura españolas y los ayuda a desarrollar la competencia comunicativa y otras destrezas y estrategias. Así, a través del *input* y la interacción en el aula, el profesor cumple con su función docente y prepara a los alumnos para las situaciones en las que se puedan encontrar. Sin embargo, los alumnos tienen un nivel de español mucho más bajo que el del profesor y, por lo tanto, el profesor tiene que modificar la estructura interaccional de la conversación y el *input* lingüístico, es decir, modificar y simplificar su habla, especialmente si los alumnos son principiantes o tienen un nivel bajo de español. De esta manera se produce un *input* comprensible y se negocia el significado, uno de los factores esenciales en la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo principal de esta investigación es identificar, clasificar, describir y analizar las modificaciones lingüísticas y conversacionales de los profesores de español como lengua extranjera no nativos de español y que imparten clases de español en la escuela secundaria en Croacia. Además, pretendemos demostrar y comprobar que los profesores de español no nativos también hacen modificaciones en su habla en los distintos niveles con el fin de facilitar la comprensión, cumplir con un propósito didáctico y, así, mejorar la adquisición y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por tanto, suponemos que todas las modificaciones presentes en el habla del profesor nativo también pueden ocurrir en el habla del profesor no nativo. Por último, intentamos establecer una relación entre las modificaciones en el habla del profesor de ELE y la adquisición y el aprendizaje de español, de modo que intentaremos demostrar que las modificaciones influyen positivamente en la adquisición de ELE.

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

1. El profesor de ELE no nativo realiza una serie de modificaciones lingüísticas y conversacionales al dirigirse a sus alumnos en el aula.
2. Las modificaciones lingüísticas se realizan en el nivel fonológico, sintáctico y léxico.

3. Las modificaciones conversacionales se realizan en la estructura interaccional en forma de tácticas y estrategias de comunicación, con el fin de evitar conflictos lingüísticos y repararlos cuando ocurran.
4. Las modificaciones se hacen con el fin de facilitar la comprensión, cumplir con un propósito didáctico y contribuir a la adquisición y al aprendizaje de español.

Con este trabajo pretendemos comprobar estas hipótesis, lo que nos dará una imagen más clara sobre el *input* y la interacción modificados del profesor de ELE no nativo en el contexto de Croacia, donde hace alrededor de una década se empezó a introducir una metodología más contemporánea en las clases de lenguas. De esta manera podremos ofrecer una solución o una recomendación para el futuro trabajo docente y para nuevas investigaciones en este ámbito.

## 5.2 Metodología

En los siguientes apartados presentaremos la metodología de la investigación que hemos llevado a término. Para analizar los datos y obtener la información necesaria se han grabado con una cámara de vídeo tres clases de ELE impartidas por tres profesoras de ELE en distintos Institutos de Educación Secundaria, es decir, escuelas secundarias en Zagreb.

### 5.2.1 Participantes

En la investigación participaron tres profesoras de ELE no nativas con experiencia profesional de 6, 7 y 15 años. La primera lengua de las profesoras es el croata. Dos profesoras trabajan en escuelas secundarias públicas (*Klasična gimnazija* y *XVI. gimnazija*) y la tercera trabaja en una escuela secundaria privada (*Gimnazija i ekonomska škola Benedikta Kotruljevića*).

Los estudiantes eran todos alumnos croatas de primer curso de escuela secundaria, de ambos sexos, con una edad comprendida entre los 15 y los 16 años, y homogéneos en cuanto a su primera lengua, el croata. El número de alumnos por clase variaba entre los 10 y los 15. La asignatura de español que cursan los alumnos forma parte del currículo escolar de cada una de las tres escuelas elegidas. Dos escuelas secundarias (*Klasična gimnazija* y *Gimnazija i ekonomska škola Benedikta Kotruljevića*) tienen el español como asignatura facultativa que los alumnos eligen por su propia cuenta, independientemente de las asignaturas comunes y obligatorias. En este caso, la dinámica de las clases consta de 70 clases de ELE en el año escolar, es decir, 2 clases por semana. Los alumnos en la tercera escuela secundaria (*XVI. gimnazija*)

han elegido español como segunda lengua, es decir, la asignatura forma parte del programa obligatorio, y la dinámica de las clases consta de 140 clases en el primer curso escolar, o 4 clases por semana. Por lo tanto, podemos observar que los alumnos en ambos casos eligieron el español como una de las asignaturas en su primer año de educación secundaria.

Todos los alumnos eran principiantes y, como la investigación se hizo a finales del primer curso escolar, se suponía que los alumnos casi habían alcanzado las competencias correspondientes al nivel A1 según MCER (2002). Se eligieron alumnos principiantes porque se considera que cuanto más bajo es el nivel de dominio de español por parte de los alumnos, mayor es la modificación que hace el profesor en su habla.

Puesto que todos los alumnos eran menores de edad, sus padres tuvieron que firmar un permiso con el que confirmaron que sus hijos podían participar en la investigación.

### 5.2.2 Instrumentos

Con el fin de analizar las modificaciones en el habla del profesor, hemos usado una cámara de vídeo para obtener el corpus. Hemos utilizado este instrumento porque estamos convencidos de que este tipo de análisis nos va a proporcionar los datos necesarios para el estudio de las modificaciones en el habla del profesor. Además, para el análisis del corpus hemos usado los rasgos identificados por Ferguson (1974, 1975), Henzl (1979) y Long (1981a, 1983a, 1983b). Hay que señalar que no todos los rasgos descritos por estos autores han sido aplicables a nuestra muestra, así que hemos hecho una selección y hemos creado una lista de las modificaciones lingüísticas y conversacionales que hemos tratado de identificar y analizar.

Las modificaciones **lingüísticas** se han analizado en tres niveles: fonológico, sintáctico y léxico. Aquí proporcionamos una lista de las modificaciones lingüísticas que consideramos más significativas:

Nivel fonológico	- velocidad de elocución lenta - pronunciación alta, clara y exagerada - frecuentes pausas
Nivel sintáctico	- expresiones bien formadas - oraciones cortas y simples - verbos marcados en presente - uso de preguntas
Nivel léxico	- vocabulario básico, simple y estilísticamente neutral - menos expresiones idiomáticas - más palabras concretas y nombres propios - uso de sinónimos

Las modificaciones **conversacionales** se han analizado principalmente según el modelo de Long (1983a, 1983b, 1983c) e incluyen:

- abandono del control del tópico donde el profesor intenta pasar el control del tópico al alumno, dejándole que se exprese libremente;
- selección de los temas salientes, es decir, el profesor evita tratar los temas que sean difíciles para los alumnos;
- tratamiento breve de los tópicos;
- hacer nuevos tópicos salientes usando muletillas o marcos conversacionales;
- verificaciones de la comprensión;
- verificaciones de confirmación;
- peticiones de aclaración;
- expansiones (paráfrasis, repeticiones, adición de estructuras innecesarias o inusuales);
- repeticiones propias y ajenas.

### 5.2.3 Procedimiento

Se ha grabado en vídeo una sesión de clase de una hora escolar (45 minutos) por cada profesor. Así hemos obtenido un corpus de tres sesiones de clase con una duración de tres horas escolares (135 minutos). Las tres grabaciones de vídeo conforman el corpus necesario para llevar a cabo esta investigación. El corpus se ha analizado según el modelo de modificaciones presentado en el apartado anterior. Se han identificado y descrito las modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla de las profesoras de ELE y se ha establecido la relación con el proceso de adquisición y aprendizaje.

### 5.3 Resultados

En este apartado presentaremos los resultados de esta investigación obtenidos al analizar el habla de tres profesoras de español como lengua extranjera a través las videograbaciones de tres sesiones de clase. Dividiremos los resultados en dos categorías, según los tipos de las modificaciones, y proporcionaremos ejemplos del habla producida por parte de las profesoras en las clases.

#### 5.3.1 Modificaciones lingüísticas

##### 5.3.1.1 Nivel fonológico

En el nivel fonológico se ha notado que las profesoras utilizan una **velocidad de elocución lenta**, es decir, hablan más lentamente al introducir los tópicos o al ofrecer explicaciones gramaticales. Se trata de menos de 100 palabras por minuto (entre 65 y 98), lo que representa, según los estudios de Henzl (1973, 1979), Ishiguro (1986) y Chaudron (1988), una velocidad lenta del habla en el aula.

##### *Ejemplo 1:*

P: Nosotros podemos también comer o beber algo en casa y tenemos que preparar una comida. Para preparar una comida nosotros necesitamos una cocina muchos alimentos y mucha comida. Ahora veréis una película de video y la película es acerca de la comida... La comida [*la profesora escribe la palabra en la pizarra*]. Mientras veis el video por favor notad las palabras de los alimentos correspondientes, por ejemplo que son las palabras que significan unos alimentos, pan, leche, etcétera. [*70 palabras por minuto*]

También hay que mencionar que en la clase frecuentemente hay intercambios de turnos entre el profesor y el alumno, así que solo hemos contado la velocidad de elocución en los “monólogos” del profesor. Es de creer que reduciendo la velocidad de elocución por parte del profesor, los alumnos entienden mejor lo dicho y son capaces de seguir la conversación.

Además, se puede señalar que está presente una **entonación exagerada**, es decir, una **pronunciación más cuidada** acompañada por un **volumen más alto de voz**, especialmente cuando se quiere resaltar lo que las profesoras consideran importante para el tópico, por ejemplo

las palabras o frases clave o las diferencias gramaticales (género, número, concordancia). Las frases y palabras sueltas también se suelen acentuar cuando el profesor empieza con un tópico nuevo o cuando cambia de tópico.

*Ejemplo 2:*

P: Mientras veis el video por favor notad las palabras de los alimentos correspondientes.

*Ejemplo 3:*

P: Yo me acuesto a las 10 y media. ¿Y tú?

Se supone que los alumnos prestan mayor atención si el profesor acentúa la palabra clave y la pronuncia claramente. Así, los alumnos reconocen la importancia de esta palabra o frase y la intentan reproducir en una conversación o en la respuesta a una pregunta.

Por otra parte, se han observado diferentes pausas en el habla del profesor que se producen con frecuencia.

*Ejemplo 4:*

P: ...y para no olvidar algo (.) es mejor tener (.) una lista de la compra.

Las **pausas** aparecen entre frases y oraciones, y las profesoras las usan a propósito para facilitar la comprensión, segmentando su habla, o aparecen solo como característica de un habla más lenta y articulada.

#### 5.3.1.2 Nivel sintáctico

En el nivel sintáctico no se ha detectado ningún tipo de **agramaticalidad**. Casi todas las frases están bien formadas. Se supone que el habla del profesor tiene una función didáctica y, por eso, las estructuras agramaticales no suelen aparecer. El profesor presenta el modelo a seguir para los alumnos y el aula, como espacio formal, no permite el uso de estructuras agramaticales.

También se ha detectado el uso de fragmentos de oraciones o palabras para obtener respuestas de los alumnos y para invitarlos a hablar.

*Ejemplo 5:*

P: También podemos beber y comer en una cafe—

A: Cafetería.

*Ejemplo 6:*

P: Él se—

A: Se levanta a las seis.

P: De—

A: De la mañana.

Como observamos en estos ejemplos, las frases o palabras se cortan y se espera que los alumnos las completen. Este tipo de preguntas sirve para invitar a los alumnos a hablar y para mantener una conversación sobre un tópico. También se ha notado que, de esta manera, los alumnos se sienten más cómodos a la hora de producir un enunciado o responder a una pregunta.

Se ha podido apreciar que el habla del profesor es sintácticamente menos compleja, es decir, las oraciones son menos complejas por tener menos cláusulas por unidad T y más cortas por tener menos palabras por unidad T. La unidad T se define como “una cláusula principal más toda cláusula subordinada que pueda estar añadida o incrustada en ella” (Hunt, 1970, en Rodríguez Fonesca, 1999:522). Al dar instrucciones para hacer una actividad, dar explicaciones gramaticales o introducir nuevos tópicos, las profesoras utilizan oraciones que consisten en solo una cláusula, es decir, solo la oración principal. Sin embargo, hemos notado que, al dar explicaciones de carácter sociocultural, aparecen como máximo dos cláusulas, una principal y otra subordinada (frecuentemente subordinada relativa), pero, en general, predominan las oraciones que contienen solo la cláusula principal, es decir, **oraciones simples**.

*Ejemplo 7:*

P: Ella dice “acabo de llegar de viaje”. Apuntamos eso. ¿Qué significa? Acabar de más infinitivo es una perífrasis. El verbo acabar se conjuga.

*Ejemplo 8:*

P: La comida principal del día es la tercera comida. El verbo es comer. Yo tengo mi comida principal, por ejemplo, a las tres de la tarde y como una sopa, pescado, o carne con verdura (.) Y la última comida que yo tomo es la cena. El verbo es cenar.

Las oraciones simples contribuyen a la claridad del enunciado y permiten a los alumnos captar el sentido de la frase.

Hemos descubierto que existe una preferencia del profesor por el empleo de oraciones con **verbos marcados en presente**. Esto permite ubicar el discurso en el aquí y ahora y hacerlo más comprensible y relevante para los alumnos. El uso de otros tiempos verbales se ha evitado a propósito en muchas ocasiones sin causar agramaticalidad porque los alumnos no conocen esas formas verbales, y así se puede observar que las profesoras se habían preparado muy bien para la clase.

En cuanto al tipo de oraciones que aparecen en el habla del profesor, hemos observado que se utiliza una gran cantidad de **oraciones en forma de pregunta**.

*Ejemplo 9:*

P: Aquí tengo una foto. ¿Qué muestra esta foto? ¿Qué es eso?

*Ejemplo 10:*

P: Si pongo clima... Pensad un poco sobre la palabra clima. ¿De qué género es?

A: El clima.

P: Sí. ¿Por qué?

A: Porque <završavaju na>...

P: Es una palabra ¿de qué origen?

A: Griego.

P: Griego. ¿Qué hemos dicho sobre las palabras de origen griego?

*Ejemplo 11:*

P: ¿Has escuchado qué ha dicho? ¿No? ¿Era un poco difícil?

A: El Río de la Plata.

P: Barbara, ¿nos ayudas?

Como se puede observar, con este tipo de oraciones las profesoras insisten en el uso del español por parte de los alumnos y tratan de comprobar si los alumnos han entendido el contenido. Las oraciones interrogativas incluyen preguntas sobre el contenido léxico, gramatical, semántico o sobre los tópicos tratados. Frecuentemente las oraciones interrogativas son cortas y están relacionadas con el tópico.

#### 5.3.1.3 Nivel léxico

En el nivel léxico se ha notado que las profesoras no recurren al uso de **frases hechas** y **expresiones idiomáticas**, dado que los alumnos son principiantes y tienen un vocabulario de español limitado. En el habla del profesor aparecen **más palabras concretas** y **nombres propios** relativos al tópico que se está tratando en la clase. Frecuentemente se trata de sustantivos agrupados en campos semánticos, como diferentes alimentos, vocabulario relacionado con el viaje, etc. El **vocabulario** del profesor es **estilísticamente neutral** y las palabras que aparecen son de alta frecuencia léxica, relacionadas con los objetos y fenómenos de la realidad inmediata de los alumnos. Por último, hay que destacar que rara vez está presente el uso de sinónimos, porque se trata de limitar las palabras solo en un concepto para no sobrecargar a los alumnos, o alguna vez se proporcionan uno o dos sinónimos para que sea fácil comprenderlas y memorizarlas.

#### 5.3.2 Modificaciones conversacionales

En el habla del profesor hemos notado varias modificaciones conversacionales, es decir, las profesoras han intentado modificar la estructura de la interacción. Dado que los alumnos son principiantes y apenas han alcanzado el nivel A1, no son capaces de mantener una conversación o expresarse libremente sobre cualquier tópico. Por lo tanto, no hemos notado **el abandono del**

**control del tópico**, es decir, no se ha intentado pasar el control del tópico a los alumnos. También hay que añadir que el profesor tiene el rol principal y es demasiado dominante. Sin embargo, hemos observado el uso de preguntas cortas o preguntas de elección para preguntar algo sobre tópico del que se está hablando.

*Ejemplo 12:*

P: ¿Dónde desayunas?

A: En mi cocina.

También se han detectado preguntas sí/no o preguntas de elección, donde el alumno puede escoger una respuesta entre dos o tres opciones.

*Ejemplo 13:*

P: ¿Te gusta hacer deportes acuáticos?

A: Sí.

P: ¿Cuáles? ¿El buceo, el surf, el rafting,...

A: El buceo.

*Ejemplo 14:*

P: ¿Son las diez y cuatro o las diez y cuarto?

A: Cuarto.

P: ¿De la mañana o de la tarde?

A: De la tarde.

*Ejemplo 15:*

P: ¿Tú desayunas por la mañana? ¿Desayunas? ¿Sí o no?

A: Sí.

Este tipo de preguntas son más adecuados para alumnos con un bajo nivel de español porque no exigen respuestas largas y complejas y, a la vez, el profesor intenta incluir a los alumnos en la conversación. Saber cómo formar y responder a una pregunta es muy importante para los alumnos, especialmente si usan la lengua extranjera fuera del aula.

Además, se ha notado un empleo frecuente de los métodos tradicionales de la enseñanza. Los temas que se han tratado en las clases de español han sido todos **temas salientes**, es decir, temas cotidianos que no son difíciles para los alumnos y con los que los alumnos se pueden relacionar, por ejemplo, la comida, el viaje, la hora, hábitos diarios, etc. De esta manera, los alumnos pueden participar en una conversación y se sienten más seguros al hablar. Las profesoras han hecho una selección de los tópicos para la clase, pero los tópicos parecen estar predeterminados por el contenido de los que se suelen utilizar en la enseñanza de ELE. Hemos observado que las profesoras también han traído materiales adicionales con los que han expandido los tópicos y han interesado a los alumnos por ellos.

**El tratamiento breve de los tópicos** está presente a menudo. Por ejemplo se hace una pregunta al alumno y, cuando este la responde, no se amplía el tema, sino que se pasa a otra pregunta o se sigue discutiendo algún otro aspecto del tópico.

*Ejemplo 16:*

P: ¿Cuándo te levantas tú?

A: A las ocho y media.

P: A las ocho y media. Muy bien. (.) ¿Cuándo desayuna Roberto?

Como ya hemos mencionado, los temas no se pueden desarrollar detalladamente por el nivel bajo de los alumnos. Así, el profesor intenta cambiar de temas frecuentemente, lo que también contribuye a la dinámica en la enseñanza y ayuda a animar a los alumnos.

Al resaltar nuevos tópicos se ha encontrado el empleo de **muletillas** o **marcos conversacionales**, por ejemplo *entonces, bien, bueno, vale, ahora, muy bien*. Estos enunciados no están relacionados con el tópico semánticamente.

*Ejemplo 17:*

P: Bueno, entonces hoy vamos a hacer un texto auditivo que es bastante interesante...

*Ejemplo 18:*

P: Ahora, vamos a la página siguiente.

Se supone que estas expresiones llaman la atención de los alumnos y ellos son conscientes de que sucede algún tipo de cambio en la conversación.

Algunos marcos conversacionales se usan para **verificar la comprensión**, por ejemplo *¿vale?*, *¿no?* y otras expresiones como *¿entendéis?*, *¿está claro?*, *¿tenéis preguntas?*, *¿verdad?*, *¿Eh?* etc.

*Ejemplo 19:*

P: Sí, el buceo. Apuntad eso. El buceo. ¿Vale?

*Ejemplo 20:*

P: Yo tengo aquí una lista de la compra, pero en esta lista no están las palabras, por ejemplo, manzanas, leche, yogur, etcétera. En esta lista están las imágenes, las fotos con alguna comida y bebida con algunos alimentos. Y escribir las palabras al lado de cada imagen, de cada foto. ¿Está claro?

Conviene destacar que las verificaciones de comprensión son muy frecuentes en el habla del profesor, quien, de esta manera, quiere asegurarse de que los alumnos han entendido todo y evitar los problemas que puedan aparecer en la conversación.

Por otra parte, se ha detectado la táctica de **verificación de confirmación**, consistente en comprobar la comprensión los enunciados producidos por los alumnos, donde el profesor de alguna manera confirma lo que ha oído del alumno. Las verificaciones de confirmación han ocurrido algunas veces.

*Ejemplo 21:*

P: ¿Dónde lo tenemos? ¿En la foto número uno?

A: No. Cuatro.

P: ¿Cuatro? No, es uno. Lo has dicho bien.

*Ejemplo 22:*

P: ¿Qué desayunas tú?

A: Cereales.

P: ¿Tú desayunas los cereales?

A: Sí.

Esta táctica sirve para reparar problemas que puedan surgir en la conversación y así el profesor requiere una confirmación de lo que el alumno ha dicho. En mayor medida se usan para evaluar de alguna manera lo que el alumno ha dicho o para exigir que el alumno repita su enunciado usando la frase completa. También se emplean cuando el profesor no está seguro de qué es lo que el alumno ha dicho, y así quiere obtener una confirmación para poder seguir con la conversación.

La táctica de **petición de aclaración** también se ha detectado en nuestro corpus. Se trata de expresiones utilizadas por el profesor (frecuentemente en forma de preguntas) para pedir una aclaración de lo que alumno ha dicho. Ya que los alumnos son principiantes, probablemente el profesor supone que sería difícil que los alumnos dieran una explicación completa. Por lo tanto, se han detectado solo peticiones de aclaración de algunas frases o palabras sueltas.

*Ejemplo 23:*

P: ¿Qué más se encuentra en el frigorífico y en la cocina de la joven?

A: Pescado.

P: ¿Cómo?

A: El pescado.

*Ejemplo 24:*

P: Café con leche, un bocadillo, ¿algo más?

A: Fruta.

P: ¿Qué?

A: Fruta.

P: Sí. Fruta. ¿Algo más?

Como se puede observar esta táctica se realiza mediante preguntas, frecuentemente *qu*-preguntas o *sí/no* preguntas, y el profesor quiere obtener la misma información o nueva información sobre el tópico. Se supone que el profesor no ha entendido lo que alumno ha dicho y requiere una clarificación.

Se ha notado el uso abundante de expansiones, que incluyen **adición de estructuras** y **paráfrasis** de los enunciados de los alumnos con adiciones de otras estructuras gramaticales por parte del profesor.

*Ejemplo 25:*

P: Aquí tengo una foto. ¿Qué muestra esta foto? ¿Qué es eso?

A: Bar.

P: Es un bar.

*Ejemplo 26:*

P: Sí, muy bien. <Vodeni sportovi> que se hacen... dónde?

A: Río.

P: En el río, sí. O en el agua. Pero deportes acuáticos se hacen en el agua.

*Ejemplo 27:*

A: ¿Qué es nadar?

P: Lo que haces en el mar.

A: <Plivanje>.

P: Sí.

Hemos visto que las paráfrasis, que incluyen descripciones, aproximaciones o ejemplificaciones, forman también una parte del habla del profesor y también funcionan como una estrategia comunicativa con las que se mantiene la conversación en el aula. Las expansiones también tendrán lugar si otros alumnos no han entendido lo que uno ha dicho o si el profesor quiere añadir un contenido original. Además, se puede concluir que el uso de expansiones depende del contenido y el estilo de enseñanza que tiene el profesor. Suponemos que las expansiones van a tener lugar en el aula donde el énfasis se pone en la comunicación.

Además, en el habla del profesor se han encontrado abundantes **repeticiones**, tanto **propias** como **ajenas**. El profesor repite sus enunciados o los enunciados de los alumnos completa o parcialmente con palabras idénticas o utilizando paráfrasis con el fin de facilitar la comprensión, evaluar y afirmar lo que el alumno ha dicho o para evitar o reparar problemas que se producen en la conversación.

*Ejemplo 28:*

P: ¿Qué es número tres?

A: Leche.

P: Es leche. Muy bien.

*Ejemplo 29:*

P: ¿Qué podéis decirme sobre los hábitos alimentarios? ¿Cuántas veces comen los españoles?

A: Cuatro o cinco.

P: Cuatro o cinco. ¿Y cómo se llaman los alimentos que comen?

*Ejemplo 30:*

P: ¿Y podéis decirme algo del desayuno? ¿Qué desayunan los españoles?

A: Café con leche, tostados, algún bollo y galletas.

P: Ajá. Algún bollo y galletas.

Estamos convencidos de que las repeticiones tienen un fin didáctico y que surgen en el aula para mantener la conversación. Es de destacar que, al repetir los enunciados, el profesor mantiene la atención de los alumnos y les da más tiempo para procesar el contenido lingüístico. Además, es posible que el contenido de la unidad didáctica también influya en el uso de las repeticiones, porque en una actividad más controlada donde se practican diferentes estructuras, las repeticiones pueden aparecer con mayor frecuencia. Como hemos visto, con las repeticiones propias el profesor quiere asegurarse de que los alumnos han entendido lo que ha dicho, y las repeticiones ajenas pueden servir para dar la importancia a algo que el alumno ha dicho o para evaluarlo. Suponemos que a medida que los alumnos vayan avanzando, las repeticiones se reducirán, porque los alumnos alcanzarán un nivel más alto de la lengua, pero esto requiere una investigación adicional y más a fondo.

#### 5.4 Discusión

Esta investigación se ha realizado con el fin de detectar, analizar y clasificar las modificaciones lingüísticas y conversacionales y su función en el habla del profesor de ELE no nativo en el contexto croata. Asimismo se ha intentado demostrar que los profesores no nativos también realizan modificaciones a la hora de enseñar español y que estas favorecen la adquisición y el aprendizaje de ELE. Los resultados de nuestra investigación confirman las hipótesis planteadas.

A partir de la investigación de las clases de tres profesoras de ELE en tres diferentes escuelas secundarias en Zagreb, hemos llegado a la conclusión de que en el aula de lengua española el profesor de ELE realiza una serie de modificaciones lingüísticas y conversacionales al dirigirse a sus alumnos en el aula. Los estudios anteriores sobre el habla del profesor en el aula de

segundas lenguas (Gaies, 1976 y 1977; Henzl, 1973 y 1979; Long, 1981a, 1981b y 1983c; Long y Sato, 1983, en Brulhart, 1985) sugieren que el profesor nativo de una lengua extranjera modifica su habla al dirigirse a los alumnos y han logrado establecer una relación entre las características del habla para extranjeros y del habla del profesor, que resultan ser parecidas en sus estructuras. Sin embargo, este estudio ha analizado el habla del profesor no nativo y se puede concluir que el profesor de español no nativo también realiza modificaciones en su habla cuando se dirige a los alumnos. Por lo tanto, es evidente que la habilidad de modificar el habla es universal y está presente en el aula de ELE. El profesor intuitivamente modifica su habla según la competencia del alumno, lo que significa que el profesor tiene que ser capaz de estimar el conocimiento de los alumnos y ajustar todo el contenido y los recursos. Además, sostenemos que el profesor, como un experto en la enseñanza, ha tenido experiencia tanto en su educación como en la práctica docente con alumnos de varios niveles y es competente para afrontar los problemas que puedan surgir en una conversación con los hablantes de una lengua extranjera de menor competencia lingüística.

Las modificaciones lingüísticas se producen en el nivel fonológico, sintáctico y léxico, y este tipo de modificaciones es más visible y abundante. El análisis de estas modificaciones ha mostrado que el profesor de español no nativo es capaz de manipular las estructuras lingüísticas de tal manera que los alumnos puedan comprenderlo. El profesor lo hace para acercarse a los alumnos con bajo dominio de la lengua extranjera y para animarlos a aprender. Si los alumnos están expuestos al contenido que entienden y que les resulta comprensible, es probable que tengan motivación para seguir aprendiendo lengua extranjera. Por lo tanto, el profesor habla despacio empleando un volumen más alto de voz, con frecuentes pausas. Pronunciar la palabra claramente y usar pausas entre frases suele resultar beneficioso para los alumnos porque es fácil para ellos procesar el contenido lingüístico y, así, enriquecer su interlengua. Las pausas frecuentes también pueden servir a los profesores como táctica para llamar la atención de los alumnos o para reaccionar con antelación ante posibles problemas que puedan aparecer en la comunicación. Los enunciados son más cortos, menos complejos y frecuentemente en forma de pregunta. El vocabulario es más simple, centrado en el aquí y ahora, sin expresiones idiomáticas. Enseñar a alumnos que no tienen un nivel muy alto de la lengua extranjera exige estas modificaciones sintácticas y léxicas. No es posible mantener una conversación con los alumnos si esta solo consiste en estructuras que superan el nivel de los alumnos. De esta manera, utilizando enunciados menos complejos y un vocabulario más simple y cercano a los alumnos,

se mantiene una conversación y se va preparando a los alumnos para la comunicación real fuera del aula en el futuro. Es interesante notar que no hemos encontrado estructuras agramaticales, es decir, el habla del profesor es gramaticalmente bien formada y adecuada, lo que probablemente refleja las normas sociales del aula y el desempeño de los propósitos didácticos. La escuela siempre ha sido una institución educativa donde se imparte y adquiere conocimiento, se enseña lo correcto y lo que nos pueda servir en el futuro. En la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores utilizan y enseñan una lengua correcta y más cercana al estándar. Además, los profesores representan un modelo a seguir y una fuente de motivación para el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.

Las modificaciones conversacionales están relacionadas con la estructura de la interacción producida en el aula y se manifiestan en la conversación entre el profesor y el alumno. La estructura de la interacción también se modifica con el fin de mantener la conversación, evitar o reparar los problemas que surgen en la interacción y facilitar la negociación del significado. Las modificaciones en la conversación que aparecen más frecuentemente en el habla del profesor son las repeticiones propias y ajenas, expansiones y verificaciones de comprensión. Es probable que este tipo de modificaciones conversacionales contribuyan en mayor medida a la comprensión. Es más, estas modificaciones son muy útiles para mantener la conversación y realizar un fin comunicativo. Hemos concluido que los alumnos responden bien a estos tipos de modificaciones, lo que resulta beneficioso porque también se pueden encontrar con ellas fuera del aula; de esta manera van a ser capaces de reconocerlas y reaccionar adecuadamente. Otras modificaciones, como el abandono del control de tópico y peticiones de aclaración aparecen rara vez o no aparecen en absoluto. En el aula los profesores tienden a evitar los problemas en la comunicación, así que van a utilizar este tipo de modificaciones con menor frecuencia. Además, se supone que el bajo nivel de dominio de la lengua por parte de los alumnos no permite el empleo frecuente de estas modificaciones. Por lo tanto, se puede concluir que el uso de diferentes tipos de modificaciones y la frecuencia de su uso variará según el nivel de los alumnos, tal como han afirmado algunas investigaciones anteriores (Brulhart, 1983). En nuestra investigación los alumnos son principiantes que apenas han alcanzado el nivel A1 según MCER (2002), porque estamos convencidos de que las características y empleo del habla de profesor son más evidentes cuando el profesor se dirige a alumnos con un bajo dominio de la lengua extranjera. Finalmente, es de destacar que los rasgos característicos del habla para extranjeros también se encuentran en el habla del profesor, pero creemos que son diferentes en

algunos aspectos, como han demostrado Long y Sato (1983, en Brulhart, 1985). Además, pensamos que las futuras investigaciones en este campo serán útiles para analizar detalladamente la relación entre el HE y el habla del profesor.

Las modificaciones en el habla del profesor son necesarias para que se establezca la conversación y para que los alumnos puedan entender el mensaje que el profesor quiere transmitir. La función más importante que desempeñan las modificaciones es la función didáctica o, en otras palabras, el profesor ayuda a los alumnos a aprender y a adquirir una lengua extranjera modificando su habla, que representa el *input*. Para que la adquisición sea posible, el *input* que reciben los alumnos tiene que ser comprensible. Por lo tanto, suponemos, siguiendo los estudios de Krashen (1985), Long (1981, 1983) y Chaudron (1988), que las modificaciones en el habla del profesor de ELE facilitan la comprensión y, así, contribuyen a la adquisición y al aprendizaje del español. En nuestra investigación hemos visto que los alumnos reaccionan excelentemente a las modificaciones hechas por las profesoras de español y que todos los propósitos didácticos han sido llevados a cabo. Además, mantenemos que ambos tipos de modificaciones facilitan la adquisición y el aprendizaje, si bien parece que hay varios factores que influyen en el habla del profesor y de los que dependen el proceso de adquisición y aprendizaje, por ejemplo la metodología de la enseñanza, los factores afectivos, la competencia del alumno, etc.

Esta investigación, limitada en sus objetivos y su dimensión, ha sido realizada con el fin de entender mejor el papel del *input* que proporciona el profesor en el aula, es decir, para ver cómo el habla del profesor influye en la comprensión por parte de los alumnos y si las modificaciones favorecen la adquisición. La muestra que forma parte de la investigación era demasiado pequeña para obtener resultados exactos y establecer conclusiones definitivas. Es necesaria la realización de un estudio posterior en el que se analicen y cuantifiquen detalladamente las modificaciones en el habla del profesor con diferentes variables, por ejemplo el nivel de los alumnos, la experiencia del profesor y la comparación de las modificaciones que hacen el profesor nativo y no nativo.

## 6. CONCLUSIÓN

En el campo de la ASL uno de los objetivos y cuestiones más importantes ha sido entender el proceso de aprendizaje y adquisición, explicar cómo ocurre y encontrar varias soluciones y recomendaciones de cómo mejorarlo y hacerlo más eficaz. Así, como enfoques principales se han tomado varios factores que influyen en la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo uno de ellos el entorno lingüístico del alumno. Los estudios contemporáneos se han centrado en el análisis de la comunicación y la interacción que tienen lugar en el aula y se ha establecido un vínculo firme e importante entre la interacción en el aula y la adquisición de una lengua extranjera.

Hemos visto que en la interacción en el aula, el profesor tiene, entre otras, una función importante, que es la del proveedor del *input* o contenido lingüístico. Dado que los alumnos tienen un dominio de la lengua extranjera mucho menor que el profesor, es evidente que el profesor tiene que modificar su habla para llevar a cabo la interacción y negociar el significado, y, al fin, para que los alumnos puedan entender el mensaje que se quiere transmitir. El profesor, por lo tanto, realiza modificaciones lingüísticas y conversacionales en su habla que facilitan la comprensión, y, se supone que este *input*, que los alumnos reciben, es beneficioso para el aprendizaje. Así, teniendo en cuenta la teoría sobre el *input* comprensible, los estudios del HE y del habla del profesor, se puede establecer una relación muy estrecha entre las modificaciones en el habla del profesor y el proceso de adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera.

En nuestra investigación, analizando el habla del profesor de ELE no nativo en el contexto croata, hemos demostrado que los profesores no nativos también realizan una serie de modificaciones, tanto lingüísticas como conversacionales, a la hora de dirigirse a los alumnos en el aula. Las modificaciones se hacen con el fin de facilitar la comprensión, negociar el significado y evitar cualquier problema que surja en la interacción entre el profesor y el alumno. En base a la observación de la actitud de los alumnos, se ha podido inferir que los alumnos reaccionan excelentemente ante las modificaciones y que estas pueden facilitar la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el español. Además, hemos encontrado que la frecuencia del uso y el tipo de las modificaciones dependen del nivel de dominio de la lengua por parte de los alumnos.

Por último, esta investigación puede servir como base importante para futuras investigaciones con las que establecer las posturas de los profesores de ELE no nativos sobre las modificaciones del contenido lingüístico y la estructura interaccional, y su relación con la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera. Sería de considerable interés estudiar el análisis de las actitudes del profesor ante las modificaciones en su habla. Esto tendría implicaciones positivas especialmente para el trabajo docente, porque de esta manera los profesores podrán llegar a ser conscientes de la importancia que tiene el *input* modificado para la adquisición y, posiblemente, podrán incorporar estos conocimientos en su metodología de enseñanza. Por otra parte, investigaciones futuras sobre la interacción y sus efectos pueden proporcionar una imagen más clara de la importancia del *input* modificado en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que puede representar un paso más para la creación de una aula interactiva y más exitosa que promueve la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

## 7. APÉNDICE

Signos de la transcripción:

(.) - pausa

< > - texto que se produce en la lengua materna

[ ] - comentarios del transcriptor

subrayado - palabras o frases acentuadas

... - la interrupción de un discurso

– - palabras o frases cortadas

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Cederborg, A. (1991), “Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2”. *III Congreso Nacional de la ASELE* [en línea]. [fecha de consulta 16 abril 2016]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0145.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0145.pdf).

Bagarić, V y Mihaljević Djigunović, J. (2007), “Defining communicative competence”. *Hrčak* [en línea]. [fecha de consulta 4 mayo 2016]. Disponible en <http://hrcak.srce.hr/file/42651>.

Bloomfield, L. (1964), *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Brulhart, M (1985), “Foreigner talk in the ESL classroom. Interactional adjustments to adult students at two language proficiency levels” Tesina de Fin de Máster. Vancouver. University of British Columbia. [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0078256>

— (1986), “Foreigner talk in the ESL classroom. Interactional adjustments to adult atudents at two language proficiency levels”. *TESL Canada Journal* 3 [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/992/811>.

Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”. *Centro Virtual Cervantes*. [en línea]. [fecha de consulta 4 mayo 2016]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm).

Chaudron, C. (1988), *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cheng, X. (1992), “Linguistic and interactional adjustments in NS-NNS communication”. Tesina de Fin de Máster. Iowa State University: Iowa. [fecha de consulta 24 mayo 2016]. Disponible en <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8068&context=rtd>

Chomsky, N. (1976), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar

Choudhury, S. (2005), "Interaction in second language classroom", *BRAC University Journal*, 2(1): 77-82.

Coulthard, M. (2014), *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.

Cuenca Villarín, M. y Fonesca Mora, C. (2000), "Adaptación del discurso del profesor de L2 a la competencia transicional del alumno de nivel elemental". *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada* 1, 69-80. [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2016]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=245414>.

Cullen, R. (1998), "Teacher talk and the classroom context" *ELT Journal* 52 (3), 179-187. [en línea]. [fecha de consulta 29 mayo 2016]. Disponible en <http://eltj.oxfordjournals.org/content/52/3/179.short>.

Čurković-Kalebić, S. (1995), *Interakcijski diskurs u nastavi engleskog kao stranog jezika*. Tesis Doctoral. Universidad de Zagreb. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

— (2003), *Jezik i društvena situacija. Istraživanje govora u nastavi stranog jezika*. Zagreb: Školska knjiga

— (2005), "Ponavljanje kao strategija komunikacije u govoru nastavnika stranog jezika". En Stolac, Diana et al. (coords.) *Jezik u društvenoj situaciji*. Actas. Rijeka: La Sociedad Croata de Lingüística Aplicada, 107-118.

Dagarin, M. (2004), "Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language", *English language overseas perspectives and enquiries*, 1(1-2): 127-139.

Early, M. (1987), "Linguistic input and interaction in the content classroom". *TESL Canada Journal* 4 (2) [en línea] [fecha de consulta 18 mayo 2016]. Disponible en <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/504/335>.

Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ferguson, C. A. (1964), "Baby talk in six languages". *American anthropologist* 66(6), 103-114. [en línea] [fecha de consulta 18 mayo 2016]. Disponible en [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00060/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00060/abstract).

— (1971), “Absence of copula and the notion of simplicity. A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins”. [en línea]. *ERIC: Institute of Education Science*. [fecha de consulta 18 mayo 2016]. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030844.pdf>.

— (1975), “Toward a characterization of English foreigner talk”. *Anthropological linguistics* 17, 1-14. [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2016]. Disponible en [https://www.jstor.org/stable/30027270?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/30027270?seq=1#page_scan_tab_contents).

Fragoso Franco, D. (1999), “La comunicación en el salón de clases”. *Razón y palabra* 13 [en línea]. [fecha de consulta 10 mayo 2016]. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>.

Freed, B. F. (1981), “Foreigner talk, baby talk, native talk”. *International journal of the sociology of language* 28 [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2016]. Disponible en <https://www.degruyter.com/view/j/ijsl.1981.issue-28/ijsl.1981.28.19/ijsl.1981.28.19.xml>.

Gass, S. M. y Selinker, L. (2008), *Second language acquisition. An introductory course*. New York: Routledge.

Gaies, S. J. (1976), “The syntax of ESL teachers' classroom language. A preliminary report”. Trabajo presentado en *The Summer Conference on Second Language Learning and Teaching*. Oswego, New York. [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED134042>.

— (1977), “The nature of linguistic input in formal second language learning. Linguistic and communicative strategies in ESL teachers' classroom language”. *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second Language: Trends in research and practice* [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED187115>.

— (1979), “Linguistic input in formal second language learning. The issues of syntactic gradation and readability in ESL materials”. *TESOL Quarterly* 13 (1), 41-50. [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en [https://www.jstor.org/stable/3585974?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3585974?seq=1#page_scan_tab_contents).

García Conesa, I. M. y Juan Rubio, A. D. (2013), “Los diferentes roles del profesor y de los alumno en un aula de lengua extranjera”. *Revista de estudios filológicos* 25 [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2016]. Disponible en [http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan\\_rubio\\_rols\\_prof.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-15-juan_rubio_rols_prof.htm).

Goffman, E. (1981), *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gómez Fernández, D. (1995), “El proceso comunicativo: una revisión”. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 28 abril 2016]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce18-19/cauce18-19\\_47.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce18-19/cauce18-19_47.pdf).

González Argüello, M. V. (2001), *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado.

Halliday, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Henzl, V. M. (1973), “Linguistic register of foreign language instruction”. *Language Learning* 23, 207-227. [en línea]. [fecha de consulta 28 mayo 2016]. Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00656.x/abstract>.

— (1979), “Foreign Talk in the Classroom” *International review of applied linguistics in language teaching* 17 (2), 159-67. [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en [http://www.degruyter.com/dg/viewarticle.fullcontentlink:pdfeventlink/\\$002fj\\$002firal.1979.17.issue-1-4\\$002firal.1979.17.1-4.159\\$002firal.1979.17.1-4.159.pdf?onlyResultQuery=slavischen+sprachen&t:ac=j\\$002firal.1979.17.issue-1-4\\$002firal.1979.17.1-4.159\\$002firal.1979.17.1-4.159.xml](http://www.degruyter.com/dg/viewarticle.fullcontentlink:pdfeventlink/$002fj$002firal.1979.17.issue-1-4$002firal.1979.17.1-4.159$002firal.1979.17.1-4.159.pdf?onlyResultQuery=slavischen+sprachen&t:ac=j$002firal.1979.17.issue-1-4$002firal.1979.17.1-4.159$002firal.1979.17.1-4.159.xml).

Herrero Márquez, P. (2012), “La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa* [en línea]. [fecha de

consulta 6 mayo 2016]. Disponible en <http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>.

Hymes, D. (1972), “On communicative competence”. En Duranti, A. (coord.) (2001): *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden: Blackwell. 53-73.

Ishiguro, T. (1986), “Foreign language teacher talk as a simplified register”. *Kanagawa University Language Research* 8 [en línea]. [fecha de consulta 1 junio 2016]. Disponible en <http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/3331/1/kana-7-8-0001.pdf>.

— (1988), “Adjusted and unadjusted input English language teacher talk”. *Kanagawa University Language Research* 10 [en línea]. [fecha de consulta 1 junio 2016]. Disponible en <http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/3352/1/kana-7-10-0008.pdf>.

Jakobson, R. (1975), *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

— (1982), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

— (1985), *The input hypothesis. Issues and implications*. New York: Longman.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos.

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, Michael H. (1981a), “Input, interaction and second-language acquisition” En Winitz, H. (coord.) *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259-78. New York. New York Academy of Sciences.

— (1981b), “Questions in foreigner talk discourse”. *Language Learning* 31, 1, 135-57. [en línea]. [fecha de consulta 27 mayo 2016]. Disponible en

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01376.x/abstract;jsessionid=4CEC90DFE89D8655237531D86C37534D.d01t01>.

— (1983a), “Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers”. *Studies in second language acquisition* 5, 2, 177-93. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2546012>.

— (1983b), “Native speaker and non-native speaker conversation and negotiation of the comprehensible input”. *Applied linguistics* 4, 2, 126-41. [en línea]. [fecha de consulta 26 mayo 2016]. Disponible en <http://apliij.oxfordjournals.org/content/4/2/126.abstract>.

— (1983c), “Native speaker-non native speaker conversation in the second language classroom”. *On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning*. 207-225 [en línea]. [fecha de consulta 6 mayo 2016]. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED228890>.

— (1996), “The role of the linguistic environment in second language acquisition”. En Ritchie, W. C., y Bahtia, T. K. (coords.) *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press. 413-68.

López Morales, H. (1974), *Introducción a la Lingüística Generativa*. Madrid: Ediciones Alcalá.

Consejo de Europa (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Madrid: MEC y Anaya. [en línea]. [fecha de consulta 1 junio 2016]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

Martinet, A. (1974), *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

McCarthy, M. (1991), *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international.

Mey, J. L. (2001), *Pragmatics. An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Milk, Robert D. (1990), "Can foreigners do "foreigner talk"?: A study of the linguistic input provided by non-native teachers of EFL". *Texas papers in foreign language education* 1 (4), 274-288. [en línea]. [fecha de consulta 1 junio 2016]. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345502.pdf>.

Pardo Abril, N. G. y Rodríguez Páez, A. (2009), "Discurso y contexto". *Discurso y Sociedad* [en línea]. [fecha de consulta 6 mayo 2016]. Disponible en [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Pardo.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Pardo.pdf).

Pastor Cesteros, S. (2003), "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas". *Revista española de lingüística aplicada* 15, 251-271 [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2016]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325355>.

Pinilla Gómez, R. (1997), "Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE)". *Revista de Filología Románica* 14 (1), 437-444 [en línea]. [fecha de consulta 25 mayo 2016]. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM9797120437A>.

Real Academia Española (2014), "clase". *Diccionario de la lengua española* [en línea]. [fecha de consulta 2 mayo 2016]. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=9Plq1H6>.

Rodríguez Fonesca, L. (1999), "¿Qué nos dicen y qué no nos dicen los índices de madurez sintáctica?". En Forastieri Braschi, E. et al. (coord.) (1999): *Estudios de lingüística hispánica: homenaje a María Vaquero*. San Juan: Editorial de Universidad de Puerto Rico. [en línea]. [fecha de consulta 15 junio 2016]. Disponible en [https://books.google.es/books?id=O7uh8WbWj1oC&pg=PA523&lpg=PA523&dq=unidad+T+Hunt&source=bl&ots=RSTv-dtt0K&sig=2Y-wfn93hRoHxEU7im7r12iY8L4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjft6u4nu\\_NAhWrHJoKHVa6Dr4Q6AEIHDA#v=onepage&q=unidad%20T%20Hunt&f=false](https://books.google.es/books?id=O7uh8WbWj1oC&pg=PA523&lpg=PA523&dq=unidad+T+Hunt&source=bl&ots=RSTv-dtt0K&sig=2Y-wfn93hRoHxEU7im7r12iY8L4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjft6u4nu_NAhWrHJoKHVa6Dr4Q6AEIHDA#v=onepage&q=unidad%20T%20Hunt&f=false).

Sapir, E. (1962), *El lenguaje*. México: Fondo de cultura económica.

Saussure, F. de (1945), *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Saville-Toiuke, M. (2003), *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- (2006), *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975), *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985), “Three functions of output in second language learning”. En Cook, G y Seidlhofer (coords.) (1995): *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Van Dijk, T. A. (1980), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Van Patten, B. y Williams, J. (2015), *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Vrhovac, Y. (1988), *Jezična interakcija u didaktičkoj sredini*. Tesis Doctoral. Universidad de Zagreb. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- (2001), *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- (2005), “Nastavnikova i učenikova uloga u interaktivnom prostoru razrednog diskursa”. En Stolac, Diana et al. (coords.) *Jezik u društvenoj situaciji*. Actas. Rijeka: La Sociedad Croata de Lingüística Aplicada, 535-546.
- Whyatt, B. (1994), “Baby talk - the language addressed to language-acquiring children: A review of the problem.” *Studia Anglica Posnaniensia* 29: 125-135. [en línea]. [fecha de consulta 26 mayo 2016]. Disponible en <http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/29/10Whyatt.pdf>.