



## El discurso generado por el profesor como fuente de (in)formación

M<sup>a</sup> Vicenta González Argüello  
Universitat de Barcelona  
[vicentagonzalez@edu.ub](mailto:vicentagonzalez@edu.ub)

### Resumen

Este artículo presenta las características del discurso del docente de español como lengua extranjera con el objetivo de que esta **información** le sirva al profesor para reflexionar sobre su propia actuación discursiva en el aula. Para ello pueden apreciarse dos partes bien diferenciadas, la primera se inicia con la descripción del contexto en el que se desarrolla la actividad docente; a continuación se presenta una breve revisión a los estudios sobre discursos modificados para, posteriormente, dar paso a las características del discurso del profesor de español como lengua extranjera en grupos de alumnos de nivel principiante. En la segunda parte, se propone la necesidad de reflexionar sobre la actuación docente del profesor, con ese objetivo se presentan cuestiones relacionadas con la formación inicial de los profesores, la importancia del discurso generado por el profesor en el aula, la relación entre actuación docente y enfoque metodológico y, finalmente se propone un modelo de análisis para que el proceso de reflexión pueda repercutir en su **formación**.

### Introducción

El discurso del profesor de español como lengua extranjera en el aula con alumnos de nivel principiante presenta unas características propias que permiten que lo tratemos como un tipo de discurso específico. Las características que lo diferencian de otros discursos de otras situaciones comunicativas vienen determinadas por diferentes factores: el contexto en el que se establece la comunicación, el desequilibrio existente entre la competencia comunicativa del profesor y la competencia comunicativa que posee cada uno de los alumnos que forman el grupo clase, las experiencias previas del profesor y las creencias que manejan los profesores del concepto de lengua y de la situación de enseñanza-aprendizaje entre otros.

El aula, como contexto en el que se produce la situación de enseñanza-aprendizaje, puede ser considerada como un microcosmos (Nussbaum y Tusón, 1996), en el que unos participantes (profesor y alumnos) con unos roles determinados se reúnen en un espacio concreto, con una periodicidad determinada de antemano, para realizar unas actividades específicas. Los participantes de esta situación comunicativa adoptan unos papeles que les vienen asignados por un lado por la institución en la que se lleva a cabo la tarea docente, y por otro lado por las diferentes tareas que se asignan tradicionalmente al profesor y al alumno en dicha situación comunicativa. Así, no es difícil para un observador ajeno a un aula cualquiera identificar quién es el profesor y quiénes son los alumnos. Para ello, en muchas ocasiones basta con fijarse en el espacio que cada uno tiene asignado para sí; o, en otros casos será necesario observar qué actividades realizan cada uno de los participantes, quién posee la capacidad de otorgar los turnos de palabra, quién decide los cambios de actividad, quién posee con mayor frecuencia la capacidad de corregir, etc.

Además, el aula, como contexto comunicativo, se caracteriza por que cada uno de los participantes acude a ella a satisfacer unos objetivos comunicativos diferentes y complementarios: el profesor

(dependiendo del enfoque didáctico que siga) se plantea objetivos tales como ser el presentador de los contenidos del programa, el facilitador del proceso de enseñanza, el supervisor de ese proceso, el evaluador, etc. En cambio, el alumno llega al aula con el objetivo de aprender a comunicarse en la lengua extranjera, para alcanzar ese objetivo el discente está predispuesto a realizar las actividades que el profesor considere necesarias. De este modo se acepta que los diferentes participantes para alcanzar sus objetivos acuerdan de modo tácito un contrato didáctico, por el cual se comprometen a realizar una serie de actos y a asumir determinados roles que quizá fuera del aula, en situaciones comunicativas diferentes, no serían aceptados.

Pero hay más factores que hacen del aula de lenguas extranjeras un contexto comunicativo con unas características específicas. El profesor es el hablante con mayor competencia comunicativa en la lengua meta, el que posee mayores conocimientos y habilidades para comunicarse; mientras que los alumnos, por el contrario, poseen una capacidad limitada para comunicarse en esa lengua. Ese desequilibrio llega a ser enorme en el caso de alumnos de nivel principiante. Lo paradójico de la situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es que aun en esas situaciones la comunicación entre los diferentes participantes, profesor y estudiantes, es posible: en el aula el objeto de enseñanza, la lengua meta, es a su vez el medio empleado para la comunicación. Ello obliga a que el profesor, especialmente con alumnos de nivel principiante, desarrolle una serie de estrategias que faciliten la comunicación propiciadora para que pueda desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se produjeran bloqueos comunicativos constantes, estos impedirían la comunicación y como consecuencia no podría progresar el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.

Entre todas las estrategias posibles que el profesor desarrolla para posibilitar la comunicación con el alumno como recurso a apoyos visuales, realización de mímica, uso del espacio y de los objetos presentes en el aula, etc., hay que destacar el uso que el profesor hace de su propio discurso y como este se ve modificado en aras a obtener una óptima comunicación con el grupo.

### **Breve aproximación a los estudios sobre discursos modificados**

Si se acepta que el profesor ante alumnos con bajo nivel de competencia comunicativa en la lengua meta modifica su discurso para favorecer la comunicación es necesario que los profesores sean conscientes de las modificaciones más frecuentes que se presentan en su discurso y con qué objetivo se realizan estas. El interés por conocer las características del discurso del profesor no es reciente y los investigadores lo han analizado desde diferentes perspectivas: la Etnografía de la comunicación, la Didáctica de lenguas extranjeras, la Lingüística (Pragmática, Análisis del discurso, Análisis de la conversación) y la Psicología (Análisis de creencias).

En España la mayoría de los trabajos que toman como objeto de estudio los discursos modificados (Aymerich y Díaz, 1989; Torras, 1994; González, 2001; Pastor, 2005) parten de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito anglosajón<sup>1</sup>. Estos estudios realizados para caracterizar el discurso didáctico en el contexto de enseñanza del inglés comparten unos puntos de referencia comunes: los estudios realizados por Ferguson (1971, 1975) y Ferguson y De Bose (1977) con el objetivo de caracterizar el habla de los adultos a los niños y el habla de los nativos a los extranjeros; los de Hatch (1979, 1980, 1983) que analizan las características del habla de los nativos a los no nativos; los trabajos que se centran en el análisis del habla que los no nativos emplean cuando interactúan con nativos (Meisel, 1977, Clahsen y Pienemann, 1979); los llevados a cabo por Krashen en los 80 (las teorías de este autor sobre adquisición y aprendizaje, especialmente la teoría del "input comprensible"). Si nos centramos en los estudios de las modificaciones presentes en el discurso del profesor de inglés como lengua extranjera, los estudios de mayor seguimiento en nuestro país, por considerar que recogen las aportaciones de los que les han precedido son los de Hatch y Long

---

<sup>1</sup> También existen trabajos en España sobre el discurso didáctico (Nussbaum, 1991; Cambra, 1992, que toman como base la tradición europea (Roulet, 1980; Perdue, 1982; Alber, 1985; Lüdi, 1985; Py 1989, entre otros).

(1980), Long y Sato (1983), Stern (1983), Lantolf y Labarca (1984), Long (1985), Prabhu (1987), Ellis (1985), Allwright (1988), Van Lier (1988, 1995).

Un estudio que merece especial atención es el realizado por Larsen-Freeman y Long (1991). Estos autores se manifiestan contrarios a una idea defendida por Krashen: la identificación de *input* comprensible con discurso simplificado. Larsen-Freeman y Long amplían el concepto para dar cabida a las modificaciones existentes en el discurso de nativos a no nativos que afectan a la estructura de la interacción. Así, no se puede hablar solo de que este tipo de discurso presenta menor complejidad sintáctica, oraciones de menores dimensiones, léxico restringido, menor posibilidad temática, etc., sino que además se ha de tener en cuenta que las modificaciones también afectan a la interacción que se establece entre los hablantes.

Veamos, pues cuáles son las características que estos autores presentan como propias del habla del nativo en interacción con un no nativo

## **MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS**

### *Fonología*

- menor velocidad de producción
- más uso de acentos y pausas
- articulación más cuidada
- mayor extensión tonal/entonación exagerada
- más uso de formas plenas/eliminación de contracciones

### *Morfología y sintaxis*

- más expresiones bien formadas/menor falta de fluidez
- expresiones más cortas/menos palabras por expresión
- expresiones menos complejas (menos nudos oracionales por unidad T, menos cláusulas por unidad T, menos cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales por unidad T, menos cláusulas relativas y apositivas por unidad T)
- más regularidad /uso del orden normal de palabras
- más retención de constituyentes opcionales
- más marcas que revelen relaciones gramaticales
- más verbos marcados en presente/menos con referencia temporal de no-presente
- más preguntas
- más preguntas de sí-no y entonación/menos preguntas *qu-*

### *Semántica*

- más marcas que revelan relaciones semánticas
- menor proporción de vocablo-palabra
- menos expresiones idiomáticas
- mayor promedio de frecuencia léxica de nombre y verbos
- mayor proporción de cópulas que de verbos plenos

- uso marcado de elementos léxicos
- menos formas opacas (mayor preferencia por FNs completas que por los pronombres, por verbos concretos que por verbos sin significado del tipo *do*)

## **MODIFICACIONES CONVERSATORIAS**

### *Contenido*

- mayor extensión de temas previsibles/más limitación temática
- mayor orientación hacia el aquí y ahora
- tratamiento más breve de los temas (menos bits de información por tema/menor proporción de movimientos de introducción del tema que de continuación)

### *Estructura interactiva*

- cambios temáticos más abruptos
- mayor renuncia voluntaria a la elección del tema del que se habla al interlocutor
- mayor aceptación de cambios no intencionados de tema
- mayor uso de preguntas para introducir temas
- más repeticiones (propias, ajenas, exactas y semánticas, completas y parciales)
- más verificaciones de comprensión
- más verificaciones de confirmación
- más peticiones de aclaración
- más expansiones
- más series de preguntas y respuestas
- más descomposición

Esta categorización, que ha sido utilizada en los estudios que analizan el discurso de los profesores de inglés como lengua extranjera, puede servir, como se verá más adelante, realizando las adaptaciones necesarias para analizar algunos aspectos del discurso del profesor de español como lengua extranjera. Así, estos autores hablan de que este discurso sufre ajustes lingüísticos o modificaciones respecto del habla entre nativos que afectan a la interacción y otras modificaciones que afectan a la fonología, a la semántica o al enunciado. Estas modificaciones persiguen el fin de evitar bloqueos en la comunicación y conseguir que los interlocutores logren alcanzar con éxito los objetivos comunicativos propuestos.

## **Características del discurso del profesor en interacción con alumnos de nivel principiante**

Los datos que aquí se presentan son el resultado de una investigación realizada en la que se aplicaron los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del estudio del discurso del profesor de inglés como lengua extranjera a los discursos de 10 profesores de español como lengua extranjera. En primer lugar, se presenta un acercamiento a la sesión de enseñanza-aprendizaje desde una **perspectiva didáctica**, el discurso generado por el profesor al ser el hilo conductor de dicha sesión nos informa de la estructura de esta. A continuación, partiendo de las

modificaciones propuestas por Larsen-Freeman y Long (1991), se presentan las características del discurso generado en el aula por el profesor de español como lengua extranjera desde una **perspectiva interactiva y del enunciado**.

### **Estructura de la sesión de enseñanza-aprendizaje**

Cuando un profesor empieza a dar clases después de haber recibido un curso de formación específica al planificar sus clases suele tener en cuenta cuáles van a ser las secuencias que estas van a incluir. Depende de la formación puede oírse a los profesores hablar de: Presentación de contenidos (Gramaticales, léxicos, culturales, etc.), de Instrucciones para la realización de actividades, de Actividades de práctica libre, semicontrolada y libre, de Corrección, Actividades centradas en las destrezas. O de presentación de la tarea con sus objetivos, la realización de tareas posibilitadoras, etc. En este trabajo por la metodología que afirmaban seguir los profesores cuyo discurso fue analizado (el enfoque comunicativo) se elaboró una lista de secuencias posibles en sus clases. El análisis de los datos demostró que no todas ellas están presentes en las sesiones analizadas y que los profesores no son conscientes de la existencia de algunas: la fase de modelaje no la mencionan los profesores aunque sí está presente (Algo curioso, si ellos no la mencionan, parece difícil que en la preparación de sus clases la tengan en cuenta). Y algunas de las prácticas que ellos consideran como prácticas semicontroladas o libres no pueden ser consideradas como tales, en algunos casos por la presencia constante del profesor dirigiendo tales actividades con sus intervenciones y en otros porque su diseño no permitía que la práctica fuera realmente significativa. Así pues las secuencias que aparecen con mayor frecuencia son las siguientes:

1. Discurso social
2. Presentación de contenidos
  - 2.1. Presentación de contenidos gramaticales
  - 2.2. Presentación de elementos léxicos
3. Instrucciones
4. Modelaje
5. Práctica controlada
6. Práctica semicontrolada
7. Corrección

En un primer acercamiento al discurso didáctico se evidencia que la estructura de la clase se configura a partir del discurso generado por el profesor. Son las diferentes intervenciones del profesor las que van estructurando las sesiones de enseñanza. Continuando con el análisis de una sesión de enseñanza-aprendizaje, puede pasarse a otro nivel y analizar la estructura interactiva del discurso generado en el aula, atendiendo a la distribución de turnos entre el profesor y el grupo clase.

### **Patrón interactivo del discurso generado en el aula**

Desde que hace unos 20 años oímos hablar del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas todos los profesores presumen de ser comunicativos, permiten a sus alumnos que hablen, llevan al aula actividades diseñadas con ese objetivo, formulan preguntas a sus alumnos para que interactúen, etc. Pero veamos cuánto intervienen los alumnos en clase, cuántas oportunidades se les ofrece para que participen y las características de sus participaciones.

<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>	<b>P10</b>
62	75	73	91	72	126	87	67	98	98
85	82	72	93	72	131	87	90	100	131

Distribución de turnos entre el profesor y el grupo clase en las distintas sesiones

Cómo puede apreciarse las intervenciones de los alumnos están equilibradas respecto a las intervenciones del profesor, pero hay trampa. El profesor es un único interlocutor mientras que los

alumnos son una media de 8 por cada grupo, por lo que hay una desproporción de 1 a 8 en cuanto a la distribución de turnos en la situación de enseñanza. Por lo que puede afirmarse que los alumnos tienen pocas oportunidades de tomar el turno de palabra en clase.

De momento, se puede afirmar que sí, se ha conseguido que los alumnos hablen en las clases y no ser nosotros los únicos que producimos discurso en el aula. ¿Sí? Pero en algún momento hemos de plantearnos si queremos que nuestros alumnos produzcan habla o queremos que se comuniquen o por lo menos que a través de la práctica que se realiza en el aula se les capacite para que puedan comunicarse significativamente fuera de esta.

En realidad a la vista de los datos, los alumnos tienen oportunidades para hablar, pero producen poco discurso, es más en muchos casos sus intervenciones se limitan a enunciados mínimos. Al comparar el número de enunciados que cada alumno produce en sus intervenciones puede apreciarse que en la mayoría de los casos **se limita a uno**. El alumno frecuentemente se limita a responder lo que le ha sido preguntado sin posibilidad de iniciar un nuevo tema de conversación. El ejemplo más evidente es lo que ocurre en el fragmento 1, el lunes cuando el profesor pregunta a sus alumnos qué tal el fin de semana, estos contestan "bien", "mal", etc. pero no se adecuan al patrón interactivo propio de la conversación espontánea con un "¿y tú?" Ante esta situación cabe la reflexión ¿qué tipo de enseñanza han recibido estos alumnos hasta ahora? Los alumnos rápidamente aprenden las rutinas establecidas por su profesor: éste les pregunta y ellos responden

Vemos, pues, que existe un gran desequilibrio entre la cantidad de discurso generado por el profesor y el que genera el alumno. Observemos a continuación con más detalle a qué es debido.

### **Distribución funcional del discurso generado por el profesor**

El discurso del profesor es el que va hilvanando los diferentes discursos presentes en el aula y las diferentes actividades que se realizan; así pues, es necesario analizar este discurso para indagar acerca de las funciones que contiene. Además, el discurso del profesor por el rol que le proporciona la institución en la que desarrolla su actividad, la situación de enseñanza y el que este asume presenta determinadas funciones que le son propias, en algunos casos exclusivas, que lo diferencian claramente del discurso generado por los alumnos.

Las funciones que presenta este discurso, asociadas a determinados actos de habla son:

- a. **Presentación** de lengua ya sea a través de su propio discurso, o a través de textos imágenes, fotos, etc. que él mismo presenta. Esta función suele ser exclusiva del profesor ya que es él, o la institución para la que trabaja, los que seleccionan los contenidos del programa y los materiales con los que cumplir esos objetivos. Y en los casos en los que los alumnos tienen libertad para realizar esa función suele ser debido a un requerimiento del profesor. Sirve como ejemplo el fragmento de la sesión nº 3, en el que la se aprecia como la profesora en la fotocopia que ha repartido ha seleccionado los participios que va a presentar. Esa selección sigue un criterio un tanto arbitrario, no está basado en las necesidades de los alumnos, ni en las actividades posteriores que van a realizarse; el criterio que se ha seguido es el del orden alfabético: un participio de cada letra del abecedario.
- b. **Preguntas** con diferentes objetivos. Preguntas de **Comprobación** ("¿Sí?", "¿Me comprendes?"). Este objetivo es difícil que aparezca es el discurso de los alumnos. Preguntas para saber qué saben los alumnos o para propiciar que estos practiquen los objetivos de enseñanza presentados. Sobre estas preguntas que el profesor formula en el aula debemos tener en cuenta que hay dos tipos bien diferenciadas: por un lado tenemos las preguntas a las que el alumno puede responder sin que sea necesario un trabajo previo de reflexión por su parte. Ya que se les pregunta con el objetivo de que practiquen una estructura determinada, las llamadas **preguntas didácticas**. Y las preguntas que

requieren por parte de los alumnos un proceso de elaboración mayor en sus respuestas: **preguntas abiertas**. Además con el primer tipo de preguntas el profesor ya sabe la respuesta o la prevé, al formularlas espera poder evaluar determinados conocimientos del alumno (conocimientos formales). Son preguntas que solo aceptan una respuesta; en cambio el segundo tipo de preguntas pueden tener una respuesta no esperada por el profesor y no podrá utilizarlas para evaluar solo los conocimientos formales de la lengua. Pero en muchos casos todo eso no se tiene en cuenta, el profesor puede formular una u otra sin prever la necesidad de tiempo que el alumno va a necesitar para elaborar su respuesta, ni si posee el léxico o el conocimiento cultural o del mundo necesario para responderla.

- c. **Respuestas** a las preguntas formuladas por los alumnos.
- d. **Reacciones** ante las producciones de los alumnos. Esas reacciones pueden desglosarse a su vez en otras funciones, a veces contienen una evaluación positiva o negativa [ya sea a través de expresiones de evaluación explícita ("Muy bien") o a través de repeticiones del enunciado con entonación interrogativa, o recurriendo al efecto eco] y otras veces pueden ser muestras de sorpresa ante la información proporcionada por el alumno. Se ha de decir que esas repeticiones eco características de la lengua oral en el discurso didáctico se dan con otra función. Si en el coloquio estas pueden convertirse en un elemento cohesionador del discurso interactivo (Tanen, 1989; Martinell, 1974; Vígara, 1995; Briz, 1998) en el discurso didáctico su función suele ser la de evaluar las producciones del alumno; (si no cambian la entonación es evaluación positiva si se transforman en interrogaciones es evaluación negativa) o cumplir la función de "altavoz" para que todos puedan escuchar la respuesta ofrecida.

La siguiente tabla ilustra acerca de la distribución funcional del discurso del profesor.

<b>Objetivos presentes en el discurso del profesor</b>					
<b>Sesión</b>	<b>Presentar</b>	<b>Comprobar</b>	<b>Preguntar</b>	<b>Responder</b>	<b>Reaccionar</b>
<b>P1</b>	26,4	19,9	35,2	1,9	12,6
<b>P2</b>	43,1	5,9	32,1	2,9	5,9
<b>P3</b>	33,9	4,1	43,8	2,3	14,1
<b>P4</b>	19,3	12,4	31,7	4,3	24,4
<b>P5</b>	35,3	5,1	32,5	5,6	13,2
<b>P6</b>	28	7	25,5	5,4	27,4
<b>P7</b>	26,9	6,5	40,6	2,19	22,5
<b>P8</b>	28,1	7,5	31,5	5,4	23,2
<b>P9</b>	38,2	6,9	38,2	3,2	11,7
<b>P10</b>	30,1	8	30,1	4,3	25,2

La distribución funcional del discurso generado por el profesor y por los alumnos, o las funciones que estos contienen, informan sobre el tipo de clase que se lleva a cabo. En realidad este aspecto está estrechamente ligado al anterior, el profesor que monopoliza los turnos de palabra y su gestión y deja poco espacio para la intervención de los alumnos también monopoliza determinadas funciones lingüísticas.

### **Características del discurso didáctico atendiendo a la interacción**

Si se lee una transcripción de una clase con el intento de observar las características del discurso del profesor, lo primero que llama la atención es que en determinados fragmentos se tiene la sensación de que el profesor habla mucho pero no progresa su discurso. En muchas ocasiones el discurso del profesor se alarga por su percepción de que no es entendido, de que hay alumnos que no le siguen, o por su experiencia docente que le obliga a detenerse en determinados aspectos porque en grupos anteriores ha habido problemas de comprensión. En esos casos el profesor recurre a las repeticiones o las reformulaciones creyendo que de ese modo será comprendido. Sin embargo en los mismos fragmentos se puede percibir que el profesor habla de una forma un tanto extraña, que omite elementos que si no estuviera en clase no omitiría. Si se lee el fragmento 2 (véase el apéndice en el que se incluyen fragmentos de transcripciones), se pueden ver ejemplos de ambos casos. Por un lado el profesor repite parte de sus enunciados a la vez que omite pronombres en determinados enunciados, por ejemplo.

Veamos pues cuáles son las características que afectan a la interacción, o como las llama Losen-Freeman y Long las modificaciones interaccionales, presentes en mayor porcentaje en el discurso de los profesores. Hay que llamar la atención del nombre dado por estos autores "modificaciones interaccionales". Estas modificaciones persiguen un objetivo impedir que se produzcan bloqueos comunicativos que interfieran en la comprensión necesaria para que se dé la situación propicia que favorezca el aprendizaje por parte del alumno. Veamos, pues, de las modificaciones interaccionales mencionadas cuáles son las que se presentan con mayor frecuencia en el discurso generado por el profesor.

1. Reformulación de su enunciado
2. Repetición
  - a. Repetición total de su enunciado
  - b. Repetición parcial de su enunciado
3. Reproducción del enunciado del alumno
  - a. Reproducción exacta del enunciado del alumno
  - b. Reproducción del enunciado del alumno con elementos evaluadores
  - c. Reproducción del enunciado del alumno con cambios entonativos
  - d. Reproducción del enunciado del alumno con cambio de persona gramatical
  - e. Reproducción parcial del enunciado del alumno
4. Preguntas de comprobación

También es necesario mencionar las modificaciones que afectan al enunciado o lo que se ha considerado "usos simplificados" de la lengua. Los que se presentan con mayor frecuencia en el discurso del profesor de español están relacionados con el sistema pronominal; así se detectan elisiones de pronombres en función de complemento directo e indirecto que son sustituidos por los sintagmas correspondientes, abuso de los pronombres tónicos en función de sujeto; también se aprecian enunciados con verbos elididos, especialmente los verbos "ser", "estar", y la forma "hay" del verbo "haber". En las sesiones analizadas no se han producido fragmentos de discurso diferido, al contrario cuando se reproducen fragmentos de discurso emitido por otros interlocutores se prefiere el estilo directo. Para terminar, hay que mencionar la ausencia de verbos en el modo imperativo, para dar órdenes o instrucciones en el aula los profesores recurren a la perífrasis incoativa "ir+a+infinitivo" y a las formas de presente de indicativo. Pero estas modificaciones se han presentado en una proporción mucho menor que las modificaciones que afectan a la interacción, por ello puede afirmarse que los profesores emiten pocos enunciados de los que podrían etiquetarse como "agramaticales"<sup>2</sup>

Solo viendo el discurso del profesor transcrito pueden apreciarse las modificaciones presentes en este y, más aun, observar si estas modificaciones alcanzan su objetivo: facilitar la comprensión del

---

<sup>2</sup> Esta información se presenta ampliada y con ejemplos en González (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*.

alumno. Al ver la reacción de los alumnos ante las repeticiones, reformulaciones, preguntas, etc. es posible percibir, por su respuesta, de la necesidad o no de tales modificaciones.

### **La reflexión acerca de la actuación docente**

Con frecuencia la actuación discursiva del profesor de español como lengua extranjera en el aula evidencia una percepción de la materia enseñada que se aleja de los enfoques metodológicos que afirma seguir. Es por ello por lo que el análisis y la reflexión sobre la actuación didáctica aportan una valiosa información que puede ayudar a los docentes a ampliar sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario, pues, investigar lo que sucede en el aula y la concepción que manejan los profesores sobre la materia enseñada para llegar a establecer un plan de actuación que acerque su visión de la materia objeto de enseñanza a los procesos didácticos que pretende que se produzcan en el aula.

La reflexión que aquí se presenta es el resultado de diferentes investigaciones llevadas a cabo en el aula de español como lengua extranjera, a partir del análisis de la actuación discursiva de diferentes profesores y del análisis de sus creencias sobre su propio discurso, todo ello con el objetivo de establecer el nivel de coincidencia entre lo que ellos realizan en el aula y lo que ellos mismos creen que realizan (González y Llobera, 1998). Esta información permite establecer una propuesta de análisis de la actuación discursiva del profesor –como reflejo de sus creencias– que posibilita indagar aspectos que pueden ser susceptibles de mejora para alcanzar los objetivos didácticos propuestos (Woods, 1996).

Antes de presentar esta propuesta de análisis, se ha de reflexionar acerca de cuáles pueden ser los orígenes de la disociación existente, presentada líneas más arriba (la actuación discursiva del profesor, por un lado, y sus creencias sobre dicha actuación, por otro).

### **Formación inicial del docente**

En la actualidad la mayoría de los docentes responsables de la enseñanza del español como lengua extranjera, además de ser licenciados en Filología Hispánica, han realizado algunos otros cursos que capacitan de forma específica para llevar a cabo esa labor. Por lo tanto se puede afirmar que ya existen profesores con suficiente formación para la docencia, pero aun siendo así la influencia de su formación inicial refleja una concepción de la materia que ellos imparten parcelada en los diferentes niveles en los que esta se divide para facilitar su estudio (fonética, morfología, sintaxis, semántica, etc.). Es más, esta visión fragmentada se basa en los criterios de corrección creados para la lengua escrita, alejados por lo tanto de los usos de la lengua en diferentes situaciones comunicativas. Esta influencia puede apreciarse en el uso que los profesores hacen de su discurso en el aula como medio transmisor de los objetivos de enseñanza, específicamente en el uso del metalenguaje que refleja una perspectiva de la lengua más cercana a los postulados estructuralistas de décadas pasadas que a los enfoques comunicativos vigentes. También puede apreciarse la influencia de su formación inicial en el diseño de programas de curso, en el diseño de actividades para las diferentes secuencias de la sesión de enseñanza o en la selección que se hace de estas a partir de los materiales publicados existentes en el mercado, en el tratamiento del error, en los métodos de evaluación seleccionados, etc.

Aun siendo todos conscientes de la importancia de hacer de los estudiantes individuos competentes comunicativamente en la lengua meta, entendida la lengua de forma amplia como un componente más de los que intervienen en el proceso comunicativo, parece que los profesores todavía insisten en transmitir contenidos relacionados con una visión de la lengua más cercana a la forma en la que ellos se han acercado a ella a través de sus estudios en las facultades de filología. Es por todo ello por lo que se hace necesario continuar reflexionando sobre la actuación didáctica del profesor: el análisis de lo que sucede en el aula aporta una valiosa información que puede ayudar al docente en su proceso de formación. Esa formación continuada a partir de la reflexión y el análisis de su propia

actuación le revelará aquellos aspectos en los que deberá incidir para aproximarse al enfoque metodológico que se haya propuesto seguir.

La propuesta que aquí se presenta implica, como paso previo al análisis de las clases, reflexionar sobre la actividad docente del profesor. Para ello puede ser conveniente que se tengan en cuenta algunos de los principios que Richards y Lockhart (1986/1998) anotan en su obra como punto de partida:

1. Un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza.
2. Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección. Los profesores en sí mismos se encuentran en la mejor posición para examinar su propio trabajo.
3. El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza.
4. La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento.
5. La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia.

Compartimos con estos autores la idea de que la formación y la experiencia por sí solas son insuficientes para mejorar en nuestro trabajo, a la vez que también compartimos con ellos la necesidad de que haya un trabajo de introspección y de reflexión sobre la actividad docente si queremos continuar nuestro proceso de formación. La reflexión que ellos proponen creemos que puede realizarse a partir de los datos que emergen de la propia situación de enseñanza.

### **El discurso generado en el aula**

El discurso generado por el profesor en el aula (Llobera, 1995) conlleva en sí mismo una gran paradoja: por un lado es el medio en el que se transmiten los nuevos conocimientos; y por otro lado es la materia misma de enseñanza, sin olvidar que este también es el eje vertebrador a partir del cual se va dando forma a la sesión de enseñanza-aprendizaje. Así, pues, es innegable la importancia que este discurso posee en el proceso didáctico. Además se puede afirmar que no se le dedica tanta atención al discurso generado en el aula como al discurso aportado a través de los manuales o de los materiales que el profesor lleva al aula para la enseñanza, la práctica y la consecución de los objetivos propuestos. Los profesores en su plan de clase incluyen las actividades que realizarán, los objetivos de enseñanza de su sesión, los diferentes agrupamientos que llevarán a cabo para la realización de las actividades seleccionadas, la evaluación de las actividades, etc., pero es difícil que estos planes de clase incluyan el discurso que ellos generarán para articularlos.

El discurso generado por el profesor es, pues, dentro del plan de clase, lo que menos se puede planificar, debido a lo imprevisible de la naturaleza del proceso de enseñanza (sobre todo por la imposibilidad de planificar las intervenciones del resto de los participantes, los alumnos). Sin embargo, un mayor conocimiento de este discurso puede aportar información sobre cómo se desarrolla la clase y sobre el modelo de lengua que se proporciona a los alumnos. Por todo ello el análisis del discurso generado en el aula por el profesor puede ser el primer paso para intentar recopilar información acerca de las características del proceso de enseñanza.<sup>3</sup>

Dada la importancia del discurso que el profesor genera en el aula y la dificultad de que el profesor sea observador de sus propias clases, en este trabajo se propone una forma bastante sencilla, en cuanto al procedimiento de obtener los datos para posteriormente proceder a su análisis. Todos los profesores tienen la posibilidad de grabarse en un casete durante el ejercicio de su trabajo, más difícil puede ser registrar la clase en vídeo, aunque no hay que olvidar que los datos que se consigan de esta forma aportan mucha más información acerca de lo que sucede en el aula. (Las grabaciones en casete no informan sobre todas las cuestiones relacionadas con el comportamiento no verbal.).

---

<sup>3</sup> Antes de iniciar el análisis del discurso generado en el aula, el profesor puede redactar un diario en el que anote sus reflexiones y cuestiones relacionadas con sus percepciones sobre el desarrollo de las sesiones y sobre su actuación discursiva. Estas anotaciones podrá contrastarlas más tarde con la información que le reporte el análisis de sus clases.

La propuesta que aquí se formula parte de la grabación completa de la sesión de enseñanza, para de ese modo poder obtener información que permita realizar un análisis general de esta. Pero hay otras posibilidades quizás haya profesores que estén interesados en obtener información solo de determinadas secuencias de sus clases, por no estar contentos con como estas se desarrollan o por querer obtener información sobre nuevos cambios que se estén introduciendo. Es por ello por lo que el profesor puede proceder grabando toda la sesión de enseñanza o seleccionando determinadas secuencias de la clase. Del mismo modo que se puede tener interés en la sesión de una forma general o seleccionar secuencias concretas, también es posible llevar a cabo un análisis macro, para obtener datos generales o, por el contrario realizar un análisis micro centrándose en todos los detalles de la sesión.

En ambos casos, además de la grabación, el profesor debería elaborar una ficha en la que pudiera recoger información que, posteriormente, le permitiera completar su análisis. También sería aconsejable que el profesor conservara el plan de clase y el material utilizado. A continuación se presenta una ficha, a modo de ejemplo:

Fecha: Hora: Grupo: Nivel: Número de alumnos: Nacionalidades de los alumnos: Distribución del espacio: Disposición del mobiliario:
Ubicación de la sesión dentro del programa del curso: Objetivos de enseñanza: Actividades: Agrupamientos: Materiales aportados al aula y quién los aporta: <ul style="list-style-type: none"><li>- Uso de la pizarra</li><li>- Libro de curso</li><li>- Fotocopias</li><li>- Material audio/vídeo</li><li>- Transparencias, etc.</li></ul> Previsión de incidencias: Otra información de interés:

Si el interés del profesor es general, le bastará con realizar una transcripción sencilla en la que anote las contribuciones de todos los participantes. Con estos datos, la ficha de la sesión, la transcripción, el plan de clase y el material que haya utilizado en la clase ya puede empezar a analizar su actuación didáctica. Toda la información recopilada le servirá para poder reconstruir la sesión de enseñanza de la forma más objetiva posible. Para un análisis pormenorizado de su actuación didáctica es aconsejable seguir pautas de transcripción específicas como, por ejemplo, las de Briz (1998), y confeccionar una parrilla de transcripción (obsérvese la que se presenta al final de este trabajo) que facilite el análisis de los datos.

La lectura detenida de la transcripción y cotejar esta con el resto del material recopilado le servirá al profesor para, en primer lugar, analizar la adecuación de su plan de clase al enfoque que cree seguir. A la vez, le servirá para informarle de si ha conseguido materializar sus previsiones y, en caso de que no sea así, poseerá los datos para poder analizar qué es lo que ha ocurrido. Además, el análisis de su actuación discursiva le puede aportar información acerca del proceso de enseñanza y también le puede informar de las características de su discurso como modelo de lengua para los alumnos.

Veamos, a continuación y con más detalle, qué es lo que el profesor podrá observar gracias al análisis de su actuación discursiva.

### **Adecuación al plan de clase**

Muchos profesores afirman que lo que diferencia las clases de lenguas extranjeras de las clases de otras materias es el ambiente distendido que en estas se logra. Así estos aseguran que inician sus sesiones dedicando unos minutos a intercambiar impresiones con sus alumnos. Tras estas afirmaciones lo previsible sería encontrar al inicio de sus sesiones una secuencia de discurso social o charla informal no centrado en los objetivos de enseñanza pero, para sorpresa de ellos mismos, esto solo sucede en ocasiones esporádicas y, normalmente coincidiendo con un lunes o después de un período de vacaciones. Esto es solo un ejemplo del desconocimiento que poseemos sobre la estructura de las sesiones de enseñanza en las que participamos. Aun dando el profesor gran importancia a esta fase de la clase por concebirla como uno de los pocos momentos de los que dispone el alumno para poder practicar la lengua de forma significativa o para poder intercambiar impresiones sobre temas de actualidad o de su interés personal, la preocupación por cumplir el programa anula, en ocasiones, esta posibilidad. Obsérvese en el fragmento 1 cómo algo que aparentemente puede ser considerado Discurso social en realidad es utilizado por el profesor para llevar a cabo una actividad de presentación de un contenido gramatical. Lo más interesante es observar cómo el profesor solo discrimina de las respuestas de los alumnos la forma verbal empleada por estas y, en algunos casos, no llega a percibir la información contenida en las producciones de estos.

Así, tras las investigaciones llevadas a cabo al contrastar las anotaciones de los profesores sobre la estructura que ellos creían que poseían sus sesiones y el resultado del análisis de esas mismas sesiones, se ha podido apreciar que los profesores no son conscientes en su totalidad de las diferentes fases en las que estas se secuencian. También hay que hacer notar cómo los profesores designan las diferentes fases en las que se presentan actividades para su realización. Aun afirmando todos los profesores que siguen los principios metodológicos del enfoque comunicativo, la terminología utilizada es la de los enfoques nocional-funcionales. Y otro aspecto de interés es la ausencia de menciones al trabajo de las destrezas en el aula. Otro dato que revela la prioridad que se da en el aula, por parte de algunos profesores, a los contenidos gramaticales.

Como puede apreciarse, un primer acercamiento a los datos recogidos, antes de iniciar un trabajo más exhaustivo de las transcripciones, ya puede aportar al profesor información acerca de la adecuación de su plan de clase a su actuación didáctica, al poder observar cuál es la estructura de sus sesiones, ya que puede llegar a reconocer secuencias que antes le habían pasado por alto. Como consecuencia de ello, este primer análisis le puede permitir planificar con mayor precisión las diferentes fases constitutivas de sus clases.

### **Adecuación al enfoque metodológico. Características del discurso didáctico**

Si se quiere continuar profundizando en la línea mencionada anteriormente, la adecuación de la sesión de enseñanza al enfoque metodológico que se sigue, se propone realizar un análisis de la interacción que se establece en el aula. Para alcanzar ese objetivo es necesario tener en cuenta la cantidad de discurso generado por el profesor y por los alumnos, así como las características de las intervenciones generadas en cada turno de uno y de otros.

Los profesores que afirman seguir el enfoque comunicativo manifiestan que sus alumnos participan en clase y hablan más que en otras clases en las que se siguen metodologías diferentes. Pero es necesario revisar las oportunidades que se le ofrecen a cada uno de los alumnos de participar y si hay una extensión predeterminada en sus intervenciones por las características de los enunciados del profesor. En la mayoría de clases observadas el análisis de la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos permite ver el papel que el profesor adopta en ellas. A la vez permite

apreciar si la interacción se centra en el profesor o si se ofrecen oportunidades para que los alumnos puedan gestionar los turnos de palabra y las intervenciones.

Sobre el aspecto anterior, las posibilidades de intervenir de que dispone el alumno en clase, aún hay más. Si se analizan cuáles son las características funcionales de las intervenciones del alumno y se comparan con las del profesor podrá apreciarse que los enunciados que constituyen las intervenciones del profesor vehiculan funciones diferentes a las de los alumnos.

### **Discurso generado por el profesor como modelo de lengua para los alumnos**

El discurso que se genera en el aula, como ya se ha apuntado, además de ser el medio transmisor de los objetivos de enseñanza, es también un modelo de lengua para los alumnos. Y, en algunos casos, como cuando la enseñanza transcurre fuera de un país de habla hispana, este modelo puede ser uno de los pocos referentes a los que los alumnos tienen acceso. Es por todo ello por lo que es necesario atender a este tomando en consideración también este aspecto.

Retomamos ahora la descripción, ya presentada, de las características presentes en el discurso de hablantes nativos cuando interactúan con hablantes no nativos (Larsen-Freeman y Long, 1991). En el primer tipo de modificaciones, las interaccionales, las más frecuentes son las repeticiones de fragmentos de discurso y las preguntas de comprobación. Se puede afirmar que, de modo general, ambas se caracterizan por responder al mismo objetivo: impedir que se produzcan bloqueos en la comunicación. Entre las primeras se pueden establecer diferencias: las reformulaciones de enunciados propios o de los alumnos, las repeticiones de enunciados completos o de parte de estos (ya sean de enunciados emitidos por el propio profesor o por los alumnos). Estas modificaciones presentes en el discurso generado por el profesor en el aula persiguen diferentes objetivos, como facilitar la comprensión al alumno, indicar al alumno que su enunciado incluye algún error, rectificar algo que ya dicho, etc. Es importante que el profesor en sus transcripciones observe estas modificaciones, analice qué objetivo persiguen y verifique si consigue su objetivo (esta verificación se consigue a través de la respuesta de los alumnos). En muchas ocasiones, estas modificaciones se producen por la percepción del profesor de que sus alumnos no comprenden lo que les está transmitiendo (cuando el profesor repite o reformula su propio enunciado); en otros casos, estas modificaciones persiguen el objetivo de corregir algún error del alumno (cuando se repiten enunciados del alumno). Pero también es verdad que estas modificaciones no se realizan siempre como respuesta a una petición de los alumnos, sino por la percepción del profesor de lo que está sucediendo en el aula; es por ello por lo que al leer la transcripción de algunas secuencias de una sesión de clase se perciben modificaciones que no alcanzan su objetivo.

El análisis de las modificaciones interaccionales presentes en el discurso del profesor puede aportar información sobre qué modificaciones presentes en nuestro discurso alcanzan su objetivo y cuáles pueden considerarse innecesarias. En el caso de las modificaciones que no alcanzan su objetivo hay que decir que muchos de los ajustes lingüísticos que se dan en el discurso del profesor no tienen éxito por no proporcionar tiempo suficiente al alumno para que reaccione o por no especificar, en la repetición del enunciado del alumno, en qué elemento o elementos debe fijarse este.

En cuanto a los ajustes lingüísticos que afectan al enunciado y que pueden estar presentes en el discurso generado por el profesor (lo que fuera del contexto académico se denomina "hablar en indio") son muchos los que pueden percibirse en una transcripción; aunque estos varían dependiendo del nivel de los alumnos. Estos ajustes pueden dividirse en diferentes niveles, los que afectan a la fonología (velocidad de producción, articulación, entonación, etc.), a la morfología, a la sintaxis (complejidad de los enunciados, mayor regularidad en el orden de los componentes del enunciado, más enunciados interrogativos, más verbos marcados en presente/menos con referencia temporal de no presente) y los léxico-semánticos (menos expresiones idiomáticas, mayor frecuencia léxica de nombre y verbos, etc.).

Sobre las modificaciones que afectan al enunciado, también es importante señalar que la presencia de estas en el discurso generado por el profesor no garantiza una mayor comprensión por parte del alumno e incluso hay autores que ponen en duda su eficacia al afirmar que no se sabe qué efecto pueden tener estas en la adquisición de la lengua meta por parte del alumno (Vanpatten, 1990). Es necesario, pues, que el profesor sepa cuáles de estas modificaciones están presentes en su discurso, ya que en la mayoría de los casos los profesores no son conscientes de las características de su propio discurso.

En el discurso de profesores en sesiones de enseñanza a alumnos de nivel principiante se ha observado, por ejemplo, un uso desviado de los pronombres tónicos en función de sujeto que no se corresponde con el uso que se espera en la interacción entre nativos; por otro lado, hay que mencionar, como otro ajuste lingüístico frecuente, la producción de enunciados sin formas verbales o evitando el uso de determinadas formas de pasado. Algunos de estas modificaciones pueden tener consecuencias en la adquisición de la lengua por parte del alumno ya que el profesor puede estar incitando al alumno a que formule hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua que no se corresponden con el uso correcto. Un ejemplo evidente puede ser el uso que hacen algunos alumnos de los pronombres tónicos en función de sujeto en español.

### **Propuesta de un modelo de análisis**

Es necesario, si se ha de tener en cuenta toda la información presentada hasta ahora, trabajar con un modelo de transcripción que permita de forma sencilla iniciar el análisis para posteriormente poder extraer información que ayude al docente en su formación. A continuación se presenta, a modo de ejemplo, una plantilla de trabajo que puede facilitar el análisis del discurso generado por el profesor. Es un modelo de análisis adaptado del utilizado por Fanselow (1987) que permite que en las diferentes columnas se incluyan aquellos aspectos que se quieran analizar. En esta plantilla el profesor puede determinar cuántas columnas va a necesitar en función de sus intereses u objetivos. En este modelo se han incluido 8 columnas para la siguiente información: número de enunciado, emisor/receptor (quién interviene y a quién se dirige, puede ser el profesor a un alumno, al grupo clase, a un pequeño grupo; el alumno, al profesor, al grupo clase, etc.; el casete, el vídeo, otros), transcripción, intención comunicativa (obtener información, responder a un requerimiento, reaccionar, etc.), forma del enunciado (interrogación, aseveración, etc.), medio (lingüístico, visual, otros), secuencia o fase (presentación de contenidos, instrucciones, práctica controlada, etc.), modificación (interaccional o que afectan al enunciado).

Nº	Emisor/ Recep.	Transcripción	Objetivo	Forma	Medio	Fase	Modificación

La disposición de la información en columnas facilita su lectura y su análisis al permitir ver en la línea horizontal el enunciado emitido por el profesor con todas las anotaciones que sobre este deban realizarse. Como se decía al comienzo de este artículo, los objetivos que cada profesor puede perseguir al iniciar un trabajo de este tipo pueden ser muy diferentes, por ello este modelo permite fácilmente su adaptación. Si, por ejemplo, el objetivo del análisis es caracterizar la interacción que se produce en el aula, bastará con trabajar con las primeras columnas. La numeración de los enunciados y especificar los interlocutores ya informa de quién participa en el aula y posibilita extraer información para su posterior interpretación sobre el rol que adopta el profesor en esa clase y el que adoptan los alumnos. Si, por el contrario, el interés se centra en las características en la interacción y su relación con las diferentes secuencias de la clase, se deberá observar la información anotada también en la séptima columna. Es posible que el objetivo sea analizar el discurso del profesor como modelo de lengua para los alumnos: en ese caso se deberá

considerar la información que se haya anotado en la columna de ajustes lingüísticos o modificaciones.

Se puede terminar esta exposición como se había iniciado, insistiendo en la cuestión de si la experiencia es suficiente para alcanzar un mayor nivel de conocimiento o, por el contrario, es necesario que los profesores vayan más allá: la propuesta que desde aquí se hace es que los docentes además de **informarse** acerca de las características del discurso didáctico reflexionen de forma crítica con la información que pueden aportarles los datos sobre su propio trabajo. Todo ello con el objetivo de continuar **formándose** a partir del análisis del proceso de enseñanza ya que ellos se encuentran una posición óptima para hacerlo.

## **Bibliografía**

- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom, Applied Linguistics and Language Study*, Londres, Longman.
- Aymerich, M. y Díaz, L. (1989). *Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua*. Memoria de Master inédita, Universitat de Barcelona,
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona, Ariel.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Nueva Cork, Multilingual Matters.
- Fanselow, J. (1987). *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, Longman, New York&London
- Fanselow, J. (1988). "What kind of flower is that? An alternative model for discussing lessons", en Fine, J. *Second Language Discourse*, New Jersey, Ablex.
- Ferguson, C.A. (1977). "Baby talk as a simplified register", en C.E. Snow & C.A. Ferguson (edit.) (1977), *Talking to children. Language input and acquisition*, London, Cup.
- González, V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita (Departamento de Didáctica de la Lengua la Literatura), Barcelona.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*, New Cork, CUP.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*, Londres, Longman.
- Larsen, D.-Freeman y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman.
- Long, M. y Sato, S. (1983). "Classroom Foreign Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions", en Sellinger y Long, M. (edit.) (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- Llobera, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Siguàn, M. (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación"*. Barcelona, Horsoris.
- Martinell, E. (1974). *El encadenamiento por repetición en la estructura coloquial*, Barcelona, Universitat de Barcelona. Disponible en microficha.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación* (www. quadernsdigitals.net)
- Richards, J. y Lockart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, CUP. Versión castellana (1998).
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1992). *Towards an Analysis of Discourse*, London, Routledge.
- Tannen, d. (1989). *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge, CUP.
- Vanpatten, B. (1990). "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness", en *Studies in Second Language Acquisition*, 12:pp.287-301.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Belief, decision-making and classroom practice*, Cambridge, CUP.

## **Apéndice**

### **Fragmentos de transcripciones**

#### **1.**

P: Bueno ¿qué tal?

E: Muy bien

P: ¿Qué habéis hecho? ¿qué habéis hecho este fin de semana? ¿qué habéis hecho este fin de semana? **Repetición total de su enunciado**

E: Ah un día a Sitges

P: Habéis ido a Sitges **Reproducción del enunciado del alumno**

E: Sitges el sábado

P: Um, domingo has dormido

E: Sí

P: ¿Qué has hecho este fin de semana? **Repetición parcial de su enunciado**

E: Dormir el viernes estuvimos fue fuimos discos discoteca latinos latinos

P: ¡Hombre una discoteca!

E: Sitges

P: ¿Qué más Sean? ¿qué has hecho este fin de semana? **Repetición total de su enunciado**

E: Voy a Sitges

P: ¿Pero mucho sol en Sitges? **Ausencia de verbo**

E: El sábado no, domingo regular

P: Esta es la pregunta que yo os he hecho ¿qué habéis hecho este fin de semana? Pensad una frase cada uno que empiece por este fin de semana y algo que habéis hecho.

P: Venga Sean, ¿qué has hecho este fin de semana? **Repetición total de su enunciado**

S: Este fin de semana he hecho muchas cosas, he ido a una discoteca, discoteca latino

P: Muy bien, ¿cuál es el nombre de la discoteca?

---

#### **2.**

P: (...) Vale, lo que pasa es que después hay irregulares, aquí es muy fácil, cantado, vivido, dormido. Hay irregulares que terminan en to o en cho por ejemplo este: Hacer es irregular, hecho. Escribir, irregular **Ausencia de verbo**

E: Escrito.

P: Escrito. Pero fíjate son, hay muy pocos.

E: Pocos

P: Pocos irregulares. Vale. Aquí, arriba tenéis los regulares, un esquema. Y después en el segundo punto están los irregulares. Um. Por ejemplo, abrir abierto, cubrir cubierto, decir dicho, escribir

escrito, hacer hecho, morir muerto, poner puesto, resolver resuelto, romper roto, ver visto, volver vuelto **Ausencia de verbo**

E: ¿Ser?

P: Ser es normal.

P: ¿Vale? Practicamos un poco la forma con el papel en la mano tengo el papel miro. **Ausencia de pronombre en función de OD**

Um. Vivir, ¿Yo?.

E: He vivido

(...)

P. Vale, y los irregulares son importantes, pero primer día regulares, estudiar con el papel **Ausencia de pronombre en función de OD**

¿eh? **Pregunta de comprobación**

Vale, muy bien. Esto es la forma pero cuándo cuándo uso este verbo. Um. cuándo uso este tiempo.

Alguien sabe cuándo utilizo. Um. Cuándo uso este tiempo **Repetición de su enunciado**

E: Ah. Esta mañana.

P: Para esto yo siempre utilizo este tiempo. **Uso de pronombre en función de sujeto**

Um, porque son marcas de tiempo no terminado es no terminado. **Repetición parcial de su enunciado**

Esta mañana son las 9.25. La mañana continúa pues esto. Este mes ¿qué día es hoy? 28, el mes continúa es este. Este año estamos en enero, el año continúa, es no terminado, el tiempo, ¿eh? Hoy por ejemplo, ¿qué has hecho hoy? Hoy pasado, pero hoy continúa. Es hoy. Imaginación, ahora no son las 9:30, son las 10:30 y yo llego a casa y mi marido dice: ¿Qué has hecho hoy? hoy continúa, él quiere todo. Vale, pues siempre que es no terminado utilizo este tiempo.