

El lenguaje del profesor: una investigación en el aula

Josefina Cantos Rodríguez
Profesora de Enseñanza Secundaria

1. Planteamiento de la investigación

Como apunta Stenhouse (1987: 150), no cabe duda de que la pedagogía es un arte, y como tal constituye una indagación y un experimento que tiene en el profesor investigador el centro de la investigación y el desarrollo de la enseñanza. La «dimensión real» de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo; es decir, depende tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo y contexto en el que éste se desenvuelve, y por tanto de la respuesta educativa que se le ofrece. La experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno. En cuanto que investigadora que acepta esas premisas tomé la iniciativa de hacer un seguimiento de mi labor docente para poner en funcionamiento prácticas reflexivas que me dieran la clave de cómo mejorar determinados problemas habituales en mi tarea diaria como enseñante.

2. El marco de la investigación

La preocupación que me ha conducido hasta este punto ha nacido de la observación de un grupo de 35 alumnos de 2º de B.U.P en la asignatura de Inglés en el período de tiempo comprendido entre Febrero y Mayo. Los primeros problemas suscitados

derivaban en apariencia de un descontento relacionado con las actividades realizadas en clase. Ese fue un primer estadio de aproximación que me llevó a la consideración de que la motivación del alumno depende no sólo de sus éxitos y fracasos anteriores en tareas de aprendizaje, y del hecho de que los contenidos que se les ofrezcan posean significado lógico y sean funcionales para aquéllos, sino del lenguaje que se utiliza para presentar esos contenidos.

La recopilación de fuentes directas (observación en el aula) e indirectas (cuestionario, encuesta y grabación) me llevó a contemplar el lenguaje del profesor como uno de los factores determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluí que la carencia de instrumentos en los estudiantes para expresar su propia individualidad hacía propicia mi reflexión y concienciación como docente a la hora de presentarles un lenguaje comprensible, no demasiado complejo, relevante y de acuerdo a sus intereses inmediatos.

3. Una hipótesis de trabajo e instrumentos de análisis

La lingüística, en especial desde el prisma estructuralista y generativista, se ha centrado en el lenguaje como sistema de signos, al tiempo que ha constituido un marco esencial en el desarrollo de otras disciplinas como la lingüística del texto, que sin olvidar el aspecto sónico, se centra en la consideración del lenguaje como medio de comunicación social, no simplemente tomando un aspecto del lenguaje en detrimento de otros (lenguaje como instrumento, fenómeno característicamente humano, histórico, psico-físico-fisiológico, medio de transmisión de ideas, sentimientos...), sino considerando que es el rasgo más importante y que todos los demás deben estudiarse desde el principio fundamental del lenguaje como comunicación.

La construcción de alternativas gramaticales de tipo semántico, textual y funcionalista, desde mediados de los 60, el propio reconocimiento de la insuficiencia de las explicaciones de la producción y la comprensión verbales basadas exclusivamente en factores estructurales y algunos de los datos procedentes del estudio de la adquisición del lenguaje explican, parcialmente, la progresiva apertura de los modelos de procesamiento a los factores pragmáticos. La Pragmalingüística surge en los inicios de la década de los 70 como una alternativa teórica cuya principal justificación radicaba en el intento de analizar las relaciones de lo comunicativo con lo estrictamente lingüístico. Aquí me he de centrar en el contexto del proceso de instrucción donde se utiliza el lenguaje, y esto nos exige inexorablemente recurrir a

la pragmática con la pretensión de hallar el qué, el por qué y el cómo del lenguaje del profesor en su dimensión didáctica y social.

Emilio Lorenzo parte de la necesidad o intención de expresar por medio del lenguaje lo que podemos llamar finalidades extralingüísticas, aunque los medios sean lingüísticos (Bernárdez 1982: 70). De modo que la elección entre expresiones distintas (tanto sintáctica como semánticamente), pero equivalentes en cuanto a su función, viene determinada básicamente por las relaciones sociales subjetivas y objetivas (igualdad, inferioridad, superioridad sociales).

Mi objetivo es conocer cómo se asigna la referencia, cuál es el papel que desempeñan los fenómenos presuposicionales en la producción y comprensión del lenguaje, cómo se construyen las implicaciones –inferencias–, cómo utiliza el usuario del lenguaje su conocimiento contextual y enciclopédico, el estudio de la deixis... En suma cuál es la estructura de mi discurso en relación a la del alumnado.

4. Técnicas de investigación como instrumento de conocimiento en el plan investigación-acción

4.1. La detección del problema

4.1.1. El diario como labor de campo

Durante un período de unas ocho semanas observé al grupo con intención de detectar posibles problemas en la dinámica de la clase como fuente directa de conocimiento de la práctica docente. Los datos obtenidos durante mis observaciones quedaron reflejados en un diario abierto, no elaborado y de carácter impresionista, que más bien constituía un variado conjunto con notas de campo con la pretensión de convertirlo en base de futuras reflexiones. Como ya he referido, las primeras consideraciones pusieron de manifiesto una gran diversidad de comportamiento del alumnado en el modo de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje estaba especialmente relacionado con los estilos con los que los alumnos se enfrentaban a las tareas escolares. En general todos ellos se mostraban prestos al trabajo, sin embargo la monotonía parecía hacer presa de ellos, y se percibía cierto distanciamiento con el profesor, aunque la relación social no era aparentemente mala. Me propuse analizar si el alumno era fundamentalmente reflexivo o impulsivo. Había alumnos que ante un problema se tomaban más tiempo para analizarlo y otros que, por el contrario, respondían muy rápidamente. Y era importante

tener en cuenta esta variable junto con otra con la que tiene gran relación y que se refiere a si los alumnos tenían un estilo analítico o sintético en el aprendizaje. Así descubrí que algunos alumnos preferían abordar primero la tarea desde una perspectiva más amplia y global para luego tener en cuenta los detalles, mientras que otros tenían una tendencia a aprender paso a paso y desde lo particular a lo global. Era obvio que estas diferencias debían tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza.

También presté atención a la modalidad sensorial preferente, ya que hay alumnos que, por ejemplo, utilizaban más la modalidad auditiva que la visual o viceversa en cuanto que estrategia mnemotécnica. Igualmente destacué su capacidad de mantener el nivel de atención en la tarea como otra variable relacionada con el estilo de aprendizaje. Constaté que determinados alumnos son capaces de trabajar durante períodos largos sin decaer su nivel de atención, y, por el contrario, otros necesitaban interrumpir su tarea de vez en cuando y volver a ella después de haber descansado, o tan sólo la podían mantener por períodos cortos o en tareas concretas.

El tipo de refuerzo más adecuado para cada alumno era, asimismo, una dimensión relevante para el estilo de aprendizaje. Había alumnos que necesitaban ser reforzados constantemente y otros que no, y alumnos a los que les afectaban fundamentalmente los refuerzos de tipo social en tanto que en otros casos eran los refuerzos relacionados con las calificaciones los que tenían mayor repercusión. Por último, atendí a la preferencia de agrupamiento, ya que hay alumnos que se encontraban más a gusto trabajando solos y otros en cambio preferían el pequeño o el gran grupo.

Era evidente que me enfrentaba a un claro ejemplo de diversidad entre los estudiantes. Comprobados los recursos humanos que me proporcionaba el alumnado, orienté mi mirada hacia los materiales disponibles (el libro de texto, el *workbook*, el cassette, el vídeo y material visual como fotos, revistas...) Estos eran variados en la práctica de las macrodestrezas (*reading, writing, listening, speaking*) y eran lo suficientemente eclécticos como para dar gusto a todo tipo de preferencias arriba suscitadas. Además en su conjunto eran usados con el convencimiento de que el aprendizaje de toda lengua extranjera queda mediatizado por un carácter funcional que determina que esa lengua constituya un vehículo comunicativo, y sea marco de intercambios culturales y sociales favorecedor a un tiempo de los valores de tolerancia, respeto y solidaridad hacia otras culturas. Hecho que por otro lado parecía hallarse en la conciencia de la mayoría de los alumnos por condicionamientos sociales diversos (información externa a la escuela, necesidades sociales de conocer y hablar una

segunda lengua...) En líneas generales el método básicamente aliaba la teoría comunicativa y humanista, aunque en determinados conceptos recurría al tradicional método cognitivo de refuerzo gramatical. Entonces concluí que esa aparente monotonía no venía dada por el sistema de práctica y producción de los conocimientos adquiridos, sino que había posiblemente un factor fundamental en la raíz del conflicto en relación al tipo de lenguaje que yo mostraba al alumno. Era un lenguaje que monopolizaba la dinámica de la clase incluso en los momentos en que los alumnos hacían *role-play*, pues intervenía inconscientemente.

El paso inicial en nuestra espiral de plan y acción nos había de plantear una mejora de las relaciones sociales entre profesor y alumno. En un ambiente donde se percibe que los alumnos sienten ansiedad e inseguridad hay francas e importantes barreras para la comunicación y el proceso de aprendizaje. Creando pues las bases de un ambiente agradable y distendido se garantizaba una mayor espontaneidad y confianza en el estudiante en la recopilación de fuentes de información para el estudio del tema anteriormente referido.

4.1.2 El cuestionario y la encuesta.

Finalizado este primer período de dos meses, mi estudio se centró de un modo más específico sobre el lenguaje del profesor por medio de un cuestionario de carácter general realizado a todo el grupo que giró en torno al lenguaje del docente en el aula. Se buscaba la opinión del alumnado sobre el proceso de interacción profesor-alumno en conexión con los lenguajes didáctico y social, y el grado de comprensión por parte de los estudiantes. En lo que respecta a los aspectos generales del discurso la respuesta fue contundente, doce alumnos consideraban el ritmo del discurso monótono y se reveló que en todo momento yo ejercía un control absoluto en tiempo y espacio. De otro lado, existía la asunción de que raramente permitía interrumpir mis explicaciones, y media clase opinaba que no me hallaba muy inclinada al debate.

De cualquier modo quince días después antes de acotar definitivamente el tema quise indagar en algunas otras cuestiones relacionadas con la metodología para cerciorarme de que efectivamente había encontrado la línea de trabajo adecuada. Inicialmente partía de la idea de que es difícil obtener apreciaciones auténticas debido a la posición de autoridad del profesor. Esa fue la razón por la que, en un primer momento, elegí a dos alumnas que destacaban por su alto expediente académico y que poco podían temer a ningún tipo de represalia. Se trató más bien de un cuestionario tipo entrevista que se planteó por escrito dado el pudor de las alumnas a ser grabadas.

Sin embargo decidí invalidar esta primera toma de datos y opté por seleccionar aleatoriamente por números saltados en la lista de clase a cinco compañeros. Dos semanas después tuve la oportunidad de conocer la opinión de estos alumnos que curiosamente resultaron tener un menor rendimiento y decidí realizar una entrevista oral no registrada por expreso deseo de los estudiantes. Las conclusiones generales fueron bastante significativas. Las dos primeras alumnas eran partidarias de un método exclusivamente comunicativo, en tanto que el resto prefería un método esencialmente cognitivo y de refuerzo gramatical. En conjunto todos sentían inclinación por la cultura anglosajona y otorgaban al lenguaje del profesor, en un ranking de mayor a menor importancia, el primer puesto como fuente de conocimiento. Parecía que el nexo de unión quedaba plenamente definido.

4.2. El registro de la grabación

4.2.1. Contexto y objetivos

La primera cuestión que se me planteó fue determinar la existencia de los tipos de lenguaje que yo producía en el aula: mi lenguaje oral, mi expresión paralingüística, y finalmente mi lenguaje escrito a través del encerado o pizarra blanca. Mi mayor interés se enfocaba sobre el primero de ellos en dos de sus variantes: didáctica (transmisión y evaluación) y social. Con estas premisas la grabación se convirtió en un requisito indispensable y en el método que más fielmente podría recoger el lenguaje auténtico que el profesor utilizaba en clase. Durante el mes de Mayo se realizaron varias grabaciones, algunas de prueba para familiarizar al grupo con el registro y lograr una mayor naturalidad. Finalmente se han utilizado para este informe dos registros cortos con una duración de 15 minutos respectivamente.

El primer registro auditivo tuvo como marco una actividad en grupo con objeto de interpretar una fotografía de manchas negras que había de servir de excusa a la introducción de una serie de construcciones básicas en el proceso de descripción (*It's like, that might be, it reminds me of, I get the impression of...*) En la segunda parte de la grabación se planteaba una situación inventada por el profesor para escenificar a modo de *role-play* las impresiones descriptivas de un alumno frente a una estatua, papel interpretado por otro de sus compañeros.

Como soporte de apoyo de las posibles connotaciones que tiene el papel de profesor, se realizó otra grabación de una actividad llevada a cabo por cuatro grupos

que tenía como objetivo la representación virtual de la tarea docente (uno de los alumnos actuaba como enseñante, en tanto que los otros intervenían como alumnos).

La primera grabación fue encaminada al estudio del lenguaje social y didáctico del docente. Haciendo hincapié en este último en el proceso interactivo profesor-alumno, presentación de los contenidos y el control del alumno a través del metalenguaje de las instrucciones. Equiparables eran las pretensiones de la segunda, pero visionadas bajo el prisma óptico de la interpretación por el alumnado del rol de profesor en su interacción en el aula.

4.2.2. Resultados del análisis del lenguaje.

A. Lenguaje didáctico del profesor.

A.1. Interacción en el aula

Siguiendo la propuesta de Geoffrey Leech (1989:15) observé que el modelo retórico de pragmática tiene una dimensión interpersonal determinada por los *principios de cooperación* y de *cortesía*. El principio de cooperación queda reflejado en las *reglas del juego verbal* y, por ende, en los turnos de palabra. En las grabaciones, la estructura subyacente del diálogo marcó en todo momento los cuatro movimientos pedagógicos referidos por Bellach (véase Stubbs 1984: 107) como unidades básicas del diálogo del aula, y que no constituían sino la noción de Wittgenstein de un juego del lenguaje en el que los hablantes seguían unas reglas y unas determinadas convenciones. Era yo como profesora la que determinaba los *movimientos estructurales* dirigiendo a los alumnos en el sentido que creía más conveniente con una intención y en un contexto determinado. Bien sea cierto que era una forma de motivar y generar su expresión a modo de *feedback* para propiciar el sentido bidireccional de la conversación. En los denominados *movimientos de demanda* se apreció un especial dominio de los valores imperativos en los inicios: *I want your opinions about the pictures, tell me about the picture, you have to give your impressions about him*. Estas formas alternaban con otras no autoritarias de carácter interrogativo: *What do you think about the pictures?, do you agree with them?*.

En la primera actividad al *movimiento de respuesta* del alumno siempre seguía otro de *reacción* por parte del profesor donde asentía con *yeah*, o repetía lo que el alumno respondía, introduciendo en alguna ocasión a modo de *mensaje de evaluación* como diría Berstein (véase Stubbs 1984: 122) las modificaciones que consideraba más oportunas (*more windows* en sustitución de *more window*, *the rest of the body* en lugar

de *the body*, *those are the eyes* en vez de *that is the eyes* en otros casos, la corrección venía a través de una pregunta *a greek one?*), o bien presentaba sinónimos a modo de refuerzo (*type, class, kind*). Conocido el contexto general de la descripción de la fotografía, el profesor solicitaba supuestamente más información a través de pseudopreguntas: *what else?, and the rest?*, cuando sabía que no podía esperar que en el caso de describir una cara aparecieran más que *ears, eyes...*, preguntas objetivas: *what about the face?...*, preguntas de razonamiento: *are you sure?, a face, why?* (en esta última se ponía de manifiesto de un modo bien claro el principio de economía de lenguaje como constituyente de la retórica textual de todo estudio pragmático al haber obviado el uso del verbo).

Tan sólo no se respetó este proceso de movimientos en el instante en que una alumna se anticipó al movimiento de reacción del profesor, corrigiendo a uno de sus compañeros de clase (*No, the ears*), puesto que no era eso lo que habían acordado en el grupo, y en un segundo momento en que un alumno solicita feedback del profesor para completar su respuesta con una palabra que no recuerda a pesar de conocerla (*¿cómo es boca?*)

En la grabación de la segunda actividad el profesor aparece como interlocutor del juego interactivo en la escena de la estatua. En todo momento se muestra activo y espontáneo (*uauh*), esto último como rasgo indicativo de una estrategia docente por las que Mishler parece estar tan preocupado (Stubbs 1984: 164). Así comienza la conversación con una opinión personal del profesor sobre la estatua, y cuestionando a la alumna sobre el objeto (*don't you think so?, is it nice?, is it alive?...*), respetando el movimiento de demanda, respuesta y reacción. Sin embargo se aprecia un grado de desviación pequeño en el momento en que el alumno-estatua introduce un movimiento de demanda sobre lo que experimenta mostrando claramente una intención y función expresiva.

En lo que se refiere a la primera actividad, el *principio de cooperación* respetaba el grado requerido de presuposiciones y procesos de inferencia por ambas partes ya que había unos conocimientos previos que permitían el cumplimiento de lo que Grice dio en llamar *máxima de cantidad* (véase Schifelbusch 1986:164-5; en cuanto las contribuciones eran lo más informativas posibles, *máxima de relevancia*, por cuanto los contenidos eran relevantes, *máxima de cualidad* dado que la participación de los interlocutores era lo más veraz posible, aunque no lo fuera para una de las interlocutoras alumnas que protestó ante la respuesta del compañero, no pactada y a

su juicio falsa, y finalmente la menos respetada es la *máxima de modo*, ya que en determinados momentos algún interlocutor no es ordenado en el contenido y se muestra dudoso en una respuesta (*yes, no*), si bien evita la ambigüedad y respeta la brevedad. Podríamos resumir que los hablantes ajustan su contribución a la conversación, a lo que se demanda en ese momento concreto, aceptando el objetivo o la dirección del intercambio conversacional en el que están implicados. En la segunda grabación la situación varía al ser ficticia e inventada. Ante el requerimiento del profesor dos alumnos no aceptan entrar en el juego verbal, considerando que la máxima de cualidad no es lo suficientemente respetada. Y quien finalmente acepta, respeta la interacción pregunta-respuesta.

El principio de cortesía en ambas actividades respetaba las presuposiciones y asunciones de orden o jerarquía en términos de poder en la relación profesor-alumno en los momentos de intercambio. La *máxima de tacto* (Leech 1989: 132) es asimétrica cuando el profesor utiliza un lenguaje impositivo en los movimientos de demanda o al regañar ante algún tipo de intervención no deseada (*stop it!*). La *máxima de simpatía* y *acuerdo* se rompe en el momento en que se llama la atención no sólo a través de un imperativo sino a través de un mensaje que connota cierta ironía (*I would appreciate very much your silence*) Para finalizar notamos un equilibrio de la *máxima de modestia* en todas las intervenciones, aunque se observa un caso de baja estima en un alumno que dice que no sabe, hecho que se convierte en un acto perlocutivo (Belinchón et al.:1989: 48) produciendo un efecto de convencimiento en el profesor para no ser preguntado.

Desde el punto de vista de la pragmática textual se aceptan los principios de *descodificación, claridad, economía y expresividad* (Leech 1989:64) logrando un discurso que se puede descodificar en un tiempo razonable, que es claro, rápido, fácil, y finalmente expresivo.

A.2. Presentación de los contenidos a través del lenguaje didáctico.

En la presentación de nuevas estructuras se aprecia fácilmente el intercambio delimitador de un *enfoque*, término que Sinclair y Coulthard (véase Stubbs 1984: 110) utilizan para indicar a qué va a dedicarse la lección: *I'd like to introduce different ways of describing things*. A partir de ese instante hay una estructuración bien clara en la argumentación del profesor: *the first one, what about the second?...* Curiosamente también en este punto se produce interacción, si bien en un doble vertiente: unidireccional y sin ninguna respuesta (*Do you know about this one?*) por

parte de los alumnos, sino que sorprendentemente el propio profesor responde (*yes*) utilizando un tono muy expresivo, y bidireccional en el instante en que se les pregunta por la diferencia entre dos verbos (*What's the meaning of remind?, what's the difference with remember?*). Los alumnos responden al profesor, que reacciona dando su explicación personal denotando una vez más dirigismo.

Como estructura *marco* que delimita las lecciones tenemos ejemplos varios como: *O.K., vamos a ver, good*. La relación de un tema con otro es reflejada con expresiones como *we're going to have another story*. En la presentación de las situaciones inventadas no hay ninguna interacción, simplemente una presentación objetiva de hechos: *they are walking...*

A.3. Control en el aula: el metalenguaje de las instrucciones.

Las instrucciones son un claro ejemplo de lo que Leech (1989: 105-6) llama *función elocutiva competitiva* y *acto elocutivo directivo* para indicar una determinada orden: *You have to listen to me please, I want everybody paying attention to me, please, I want you to copy that in a very few seconds, write that on a paper, all of you, please, thirty seconds, very quickly, Lorena come here please, stop it, venga sal tú Cynthia, venga hablad, please wait a moment...* Todas ellas se podrían poner en relación en un grado mayor o menor con el principio interpersonal de cortesía con una connotación negativa en cuanto a la Máxima de Tacto. Sin embargo el profesor también justifica su lenguaje de instrucciones cuando justifica la orden de copiar (*because you are not going to remember that*).

Muy vinculada al aspecto funcional del metalenguaje se halla la *deíxis* como recurso lingüístico que afianza la locución en el contexto comunicativo que se produce. La *deíxis* de persona enumera como personal al hablante, al oyente o a otros ajenos en la participación de la comunicación, pero a los que se hace referencia en la misma. Encontramos varios ejemplos: *Listen to me, do you agree with them?, I want..., venga sal tú...* En lo que se refiere a la *deíxis* de lugar, que permite expresar al hablante la visión de su situación en relación al oyente y al resto del entorno, hallamos casos como *come here, you know as well that, at this moment, write that...* En último lugar la *deíxis* de tiempo viene dada por el tiempo de la locución y el de codificación, así tenemos construcciones como *in a very few seconds, thirty seconds...*

B. El lenguaje social.

El lenguaje social de la relación profesor-alumno tiene un marco definido por las simpatías/antipatías, confianza/desconfianza que se ponen en relación con las *máximas de tacto, simpatía y acuerdo*. Aunque no se pueden separar del entorno didáctico del aula, sí es cierto que podemos esbozar algunas ideas aisladas al respecto. La profesora tiene confianza con sus alumnos, así por ejemplo acepta sus bromas, al tiempo que ella también las hace: por ejemplo cuando un alumno describió el dibujo como E.T, aquélla dijo: «*You mean it's you*». La broma en todo momento fue bien correspondida. Esto se refleja también en la segunda actividad de descripción de la estatua, el alumno que interpreta tal papel introduce como parte del diálogo lenguaje social confesándome: *me das miedo profe*. Yo repondo *I don't think your're afraid of me, you are a bad boy...*

5. Expectativas y asunciones del alumno en torno al rol y lenguaje del profesor

Se ofreció a los alumnos la posibilidad de reflejar su punto de vista con respecto al comportamiento y lenguaje habitual de un profesor en clase. Curiosamente todos se centraron en la realización de actividades y en el control que los profesores ejercen sobre los estudiantes.

El proceso interactivo siempre planteaba la situación de unos alumnos que no habían hecho sus tareas y eran reprendidos por el profesor. Es decir el castigo era sin duda alguna esperado y aceptado como algo natural. El juego verbal mostraba el respeto de todas las máximas interpersonales del principio de cooperación. Se asumía plenamente que el profesor era el que dirigía la interacción, así todos los que actuaban como profesores comenzaban los movimientos de demanda. Tres de ellos saludaban, uno de ellos no lo hacía. Asimismo, se revelaba un gran interés por la *máxima de modo*, alguno llegó a preguntar: *Is it clear?*.

El conocimiento se presenta como poder y se asume un respeto a las máximas del principio de cortesía. Los alumnos piden permiso para entrar en clase: *Can we go into the class?* Claro ejemplo lo constituye la recriminación de un profesor a un alumno que llega tarde por no saludar y al no haber asumido éste último la *máxima de acuerdo*, sin embargo el estudiante responde con un saludo y acepta la imposición del profesor que le premia como refuerzo positivo con *O.K., right, come in*. Otro tipos de refuerzos positivos vienen dados por expresiones como *very well, correct...* Entre los

de carácter negativo hallaríamos *you have a bad mark, you have a zero*. El control de la interacción queda mediatizado con una ingente lista de expresiones imperativas: *Quiet please, correct, behave, shut up, Marina and Lorena out, I don't want anybody speaking, sit down, open the book, try to be on time, you must say good morning...* Si bien los profesores se muestran más educados en otras ocasiones: *can you please be quiet?...* De igual modo el docente introduce las actividades marco *we're going to correct the activities*. Las referencias deícticas también se reflejan: *Is this a normal class?, Nico next, I didn't do it, now...*

6. Conclusiones

El lenguaje del profesor tiene también la función sociocultural de sostener el rol que él mismo desempeña. Por tanto se hace necesario interpretar el lenguaje del aula y cómo se le atribuyen valores y significados sociales. Tanto en su aspecto didáctico como social nos interesa especialmente el análisis del discurso en el proceso interactivo que tiene lugar en el aula entre docente y estudiante. A través de él concluimos que se respetan las máximas de los principios de cooperación y cortesía, de tal modo que se observa la relación de poder entre los dos intercomunicadores. El profesor domina y controla el juego verbal introduciendo feedback a modo de estímulo en espera de un movimiento de respuesta en el alumno, siendo raras las excepciones en que éste interpela a otro compañero simulando el rol de su profesor. De cualquier manera en este último caso sólo se pone de manifiesto una gradación en la escala de poder, y la asunción de unos valores que sirven para ser ejercidos sobre una escala inferior. La relación social y de poder viene así determinada por el conocimiento y la aceptación de unas normas de comunicación pre-establecidas. Se constata también el deseo del docente en algunos momentos por nivelar esas diferencias a través del lenguaje social de la broma y de un ambiente natural. Frente a estos principios que constituyen en esencia una retórica de carácter interpersonal, se hallan otros rasgos más próximos a una retórica textual que exige unas mínimas condiciones de claridad, expresividad y economía del lenguaje, también respetados en líneas generales en el proceso interactivo.

A todo ello se une el hecho de que incluso durante el período de presentación de los contenidos o prácticas, la interacción está presente como ejemplo más destacado de la trascendencia de la comunicación en el proceso de enseñanza. Habría que añadir como crítica al docente un excesivo control del alumnado tanto en espacio como

tiempo a través de ilocuciones competitivas de connotación imperativa, en especial en el momento de dar sus instrucciones.

Finalmente existe una clara aceptación de los mecanismos pragmáticos que envuelven el lenguaje del profesor en la fiel representación del alumno de una situación interactiva en el aula donde los estudiantes parecen haber asumido las máximas correspondientes y aceptado el status de autoridad y poder que va unida a la figura y rol representado por el profesor. No es extraño este aprendizaje dado que éste se produce, al menos parcialmente, por imitación de las normas observables en el grupo o situación. El control asegura el acceso a la situación que nos convenga. La experiencia lingüística facilita la acomodación a las maneras exigidas por la comunicación. Cuanta mayor sea la experiencia poseída, mayor será el grado de control sobre qué, cómo, cuándo o a quién se dice algo. El lenguaje y su uso proporcionan material importante para conocer el status y el papel propio y ajeno. Las interacciones son uno de los medios fundamentales para aprender este tipo de realidades. En suma, podríamos considerar el lenguaje de la escuela como un lenguaje institucionalizado.

Estas apreciaciones vienen de la mano de un conjunto de fuentes diversas que pueden considerarse suficientemente válidas, reseñando preferentemente las indirectas del cuestionario y la entrevista como claro exponente de la opinión del alumno, junto a las grabaciones que reflejan espontáneamente el lenguaje utilizado en la clase.

La experiencia fue desde el punto de vista personal enriquecedora y me llevó a una reflexión en torno al lenguaje que utilizaba en el aula. Y eso inevitablemente me condujo en mi espiral de investigación-acción a utilizar menos expresiones de mandato tanto en la interacción como en la presentación de nuevas estructuras o la transmisión de instrucciones. Intenté que estas últimas fueran más breves, claras y concisas. Hablé más pausadamente e incrementé mi lenguaje para-lingüístico con gestos que ayudaran a entender mis mensajes, teniendo en consideración una idea recogida en el cuestionario inicial de que los gestos dan confianza. Junto a esto me esforcé por enfatizar las palabras o mensajes clave con un lenguaje simple. Creo firmemente que ello contribuyó a salvar una barrera en el aprendizaje puesto que los profesores tendemos a utilizar a veces términos abstractos que no son familiares al alumno, y a un tiempo se consiguió una mejora de las relaciones sociales y que nadie pensara que prefería a un alumno sobre otro por el hecho de que respondiera a mis expectativas de conocimiento y aceptación de las máximas que rigen la pragmática en la interacción

profesor-alumno. En suma, puede constatar que una conducta metalingüística es una conducta de control lingüístico. Se trata de transformar de modo deliberado e intencional el lenguaje a través de habilidades metalingüísticas.

Bibliografía

- Belinchón Carmona, M. 1989. «Lenguaje y pragmática: una aproximación psicolingüística» en *Comunicación, Cognición y Psicoterapia: Aspectos Teóricos y Metodológicos*. Madrid: U.N.E.D.
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bloomfield, L. 1983. *An Introduction to the Study of Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Delamont, S. 1985. *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Jackson, Ph. W. 1994. *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. & González, R. 1992. *El Maestro Investigador*. Barcelona: Grao Editorial.
- Leech, G. 1989. *The Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Butragueño, P. 1988. «Control Lingüístico y Variación de Registros». *Parole*, Núm 0, Primavera-Verano.
- Numan, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Schiefelbusch, R.L. 1986. *Bases de la Intervención en el Lenguaje*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Stubbs, M. 1984. *Lenguaje y Escuela. Análisis Sociolingüístico de la Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Stenhouse, L. 1987. *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schiefelbusch, R.L. 1986. . *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra, págs.164-165.

Anexo: Entrevista

1. ¿Cómo crees que es el lenguaje de tu profesora de inglés?
2. ¿Consideras que la diferencia de edad es un handicap en la comunicación?
3. ¿Cómo te gustaría que fuera su lenguaje?
4. ¿El lenguaje de tu profesora denota control o dirigismo?
5. ¿Piensas que el lenguaje ha de estar en consonancia con cada tipo de ejercicio?

6. ¿Cuál piensas que habría de ser el lenguaje más adecuado en las siguientes prácticas tanto en relación al tono como al contenido?
1- ejercicios gramaticales; 2- reading; 3- speaking; 4- listening; 5- writing
6- role.play; 7- grabación de radio
7. ¿Qué te parece la idea de hacer un role-play y que luego te recriminen que hables alto, o la de hacer un programa de radio y luego no oír las cintas en clase?.
8. ¿Qué conceptúas más relevante, el aprendizaje a partir de estímulos (Speaking-Listening), o a partir de la gramática?. En esencia la presentación del lenguaje ha de ser deductiva (rules----practice) o inductiva (practice----rules)?. ¿En qué grado ha de primar una más que la otra?.
9. En qué medida valoras la motivación que te ofrece un profesor?. ¿Esta motivación garantiza el compromiso del alumno?.
10. A tu juicio ¿qué es más primordial la motivación del profesor o el «blueprint» (facilidad innata y natural) para el aprendizaje de una lengua?.
11. ¿Qué valoras más el lenguaje razonado del profesor presto a ser asimilado por el alumno o el descubrimiento personal y la independencia?.
12. ¿Te parece una buena idea la existencia de textos escritos u orales como punto de partida para la explicación de determinados contenidos o los prefieres como marco para la explotación léxica?.
13. ¿Te parecería mejor aprender con un método comunicativo donde las normas quedaran relegadas totalmente a un segundo plano?. ¿Qué prefieres las normas gramaticales o la cultura?.
14. ¿Cuál es tu sueño un lenguaje que conlleva un aprendizaje y conocimiento consciente o inconsciente?.
15. ¿Qué grado de importancia das al lenguaje escrito en el encerado?. ¿Son importantes el orden y la claridad?.
16. ¿Qué valoras más como lenguaje fuente de conocimiento de entre las siguientes?. ¿Crees que todas son necesarias?. Enuméralas por orden de importancia.
1- el lenguaje oral de la profesora; 2- el lenguaje paralingüístico de la profesora (gestos...); 3- libro de texto; 4- workbook; 5- Cintas; 6- Vídeo; 7- Material visual.
17. ¿En qué lugar situarías cada una de las siguientes categorías como elemento indispensable en el proceso de aprendizaje?
1- motivación; 2- comunicación; 3- afectividad; 4- educación; 5- cultura;
6- individualidad