

# La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno

M.<sup>a</sup> Vicenta González Argüello | Universitat de Barcelona

*El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera (ELE) por los alumnos presenta unas características que lo diferencian claramente del discurso generado en otras situaciones comunicativas. El análisis de este tipo de discurso, además de establecer cuáles son sus características, puede informar al profesor de las posibles incoherencias entre sus creencias, el enfoque didáctico que cree seguir y su actuación didáctica.*

**Palabras clave:** enseñanza de lenguas, discurso didáctico, discurso generado por el alumno.

*The discourse produced by students in the SFL (Spanish as a Foreign Language) classroom shows some characteristics which clearly distinguish it from the discourse produced in other communicative situations. Analysis of this kind of discourse enables us to determine its defining features and also serves as a guide for SFL teachers to detect potential incongruities regarding their beliefs, pedagogical approach they believe they are following, and their actual teaching performance.*

**Keywords:** language teaching, pedagogical discourse, learner's discourse.

---

*Le discours généré par les élèves en cours d'espagnol langue étrangère présente certaines caractéristiques qui le distinguent nettement des discours générés dans d'autres situations de communication. L'analyse de ce type de discours, outre établir quelles en sont les caractéristiques, peut informer le professeur des éventuelles incohérences entre ses croyances, l'approche didactique qu'il croit suivre et son application pédagogique.*

**Mots clés:** enseignement des langues, discours didactique, discours généré par l'élève.

---

## 1. Introducción

Este trabajo se aproxima al discurso generado por el alumno en interacción con el profesor a partir del marco teórico del análisis del discurso didáctico establecido por investigadores tales

como Sinclair y Coulthard (1975) o Kramsch (1994), entre otros, con el fin de establecer cuáles son las funciones comunicativas presentes en este tipo de discurso. Si se ha optado por el análisis de la interacción que se establece en

el aula en la que intervienen los alumnos es por el valor que se le da a ésta en el aprendizaje de una lengua extranjera (Seedhouse, 2004).

## 2. La interacción en la clase de lengua

En el aula de lenguas extranjeras pueden establecerse diferentes tipos de interacción, atendiendo al rol del profesor y al de los alumnos: una es la interacción centrada en el profesor, en la que éste ejerce el control sobre las acciones propias de la situación de enseñanza-aprendizaje; la otra es la interacción centrada en el alumno, en la que éste se responsabiliza de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y ejerce una participación activa. Estos dos tipos de interacción están relacionados con el enfoque didáctico seguido en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, con el sistema de creencias que el profesor maneja sobre el concepto de *lengua* y sobre dicho proceso (Llobera, 1995). Así, si el enfoque comunicativo es el predominante, lo esperado es que el aula se caracterice por una interacción igualitaria que promueva el aprendizaje significativo. Sin embargo, tras el análisis de las transcripciones que forman la muestra objeto de estudio<sup>1</sup> se deduce que los profesores observados se conceden a sí mismos el máximo protagonismo.

### 2.1. Características de la interacción en clase

La interacción en el aula es un hecho individual, propio y exclusivo de esa clase, y presenta características diferentes a las de otras situaciones de enseñanza-aprendizaje; pero se dan en ellas conductas recurrentes entre los participantes

de tal forma que es posible extraer patrones de conducta a partir de la comparación.

La relación entre el profesor y el grupo se basa en el contacto diario entre los participantes, y de la estabilidad de este contacto surgen las rutinas que posibilitan el proceso de aprendizaje y que regulan la vida del aula. Alguien ajeno a la enseñanza, al leer una transcripción, poco comprenderá, pero no sucede lo mismo para los miembros del grupo que han asimilado sus respectivas rutinas.

Veamos un ejemplo a modo de ilustración (P7, 1-2):

*PROFESOR: Bueno, el primero James.*

*ESTUDIANTE: Tú prefieres y vosotros preferís.*

Son los dos primeros enunciados generados al inicio de una sesión. La profesora emite «bueno» para marcar el inicio de la clase; «el primero James» actúa como una orden para que el alumno nombrado responda. En el fragmento se aprecia que no es necesario que la profesora anuncie que va a procederse a la corrección de deberes. Es algo habitual en ese grupo, cuando entran en el aula, corregir los deberes del día anterior.

Como afirma Kramsch (1994), en la clase de lengua extranjera se producen dos tipos de discurso, y de su intersección surge el discurso constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno es el discurso constitutivo o lengua extranjera formadora del contenido de la enseñanza y el otro es el discurso regulador que controla la manera cómo esta enseñanza se administra dentro del marco psicológico y social de la clase. Es por ello por lo que esas producciones a modo de *fórmulas* forman parte del

1. Este trabajo presenta algunos de los resultados a los que se ha llegado tras analizar diez sesiones de enseñanza de español como lengua extranjera impartidas por diez profesores diferentes a alumnos de nivel principiante.

discurso didáctico, y gracias a su aprendizaje los participantes actúan adecuadamente.

## 2.2. Distribución funcional del habla de los estudiantes

La actuación discursiva de los estudiantes, en la mayoría de los casos, se limita a intervenir a requerimiento del profesor, debido al fuerte control de la comunicación en el aula que éste ejerce (Stubbs, 1982, Llobera, 1995); pero, en algunas ocasiones, los estudiantes inician de forma espontánea la interacción con el profesor. Esto sucede cuando los alumnos preguntan al profesor en caso de duda, o cuando inician charlas ajenas a los objetivos de enseñanza, aunque esto sólo ha sucedido en dos de las diez sesiones analizadas.

Aunque las sesiones grabadas se desarrollan de forma interactiva, la toma de turnos en la situación de enseñanza no reproduce las normas de la conversación espontánea, por lo que es más apropiado en este tipo de interacción hablar de *asignación de turnos*, por ser ésta la situación más frecuente. El profesor asigna los turnos dado su rol de superioridad. Y cuando el estudiante toma el turno de palabra, en su intervención no puede asignar el turno a otro estudiante, sino que es el profesor el único que tiene esa posibilidad (Di Pietro, 1985), salvo que él lo disponga de otro modo.

Veamos, pues, cuáles son las funciones comunicativas presentes en las producciones generadas por los alumnos en el aula.

En el cuadro 1 puede verse que las funciones en las producciones de los alumnos son tres; la primera y la segunda, relacionadas con los contenidos de enseñanza. La primera está controlada por el profesor; la segunda puede estarlo (por ejemplo, en la realización de determinadas actividades) o no (por ejemplo, cuando un alumno pregunta algo relacionado con un contenido o con el desarrollo de una actividad).

A la vista del cuadro 1 podría interpretarse que las intervenciones de los alumnos se han presentado por iniciativa propia, ya que sólo un grupo está directamente relacionado con preguntas o requerimientos realizados por el profesor, y que el habla del alumno no está tan condicionado por la presencia del profesor como ha podido interpretarse por la bibliografía manejada.

Las funciones extraídas del discurso generado por el profesor son las siguientes: presentación de contenidos, comprobación, preguntas o requerimientos, respuestas, reacciones de carácter evaluativo y marcadores de límite de secuencia (González, 2001). Al aplicar esas categorías a los discursos de los alumnos se aprecian diferencias en cuanto a su presencia, lo que indica que el discurso del profesor y

**Cuadro 1.** Distribución funcional del habla de los alumnos

<b>DISTRIBUCIÓN FUNCIONAL DEL HABLA DE LOS ALUMNOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respuestas dadas a preguntas realizadas por el profesor.</li> <li>2. Preguntas relacionadas con los contenidos de enseñanza o actividades.</li> <li>3. Producciones espontáneas ajenas a los contenidos de enseñanza.</li> <li>4. Reacciones de los alumnos ante producciones de otros.</li> </ol>

el de los alumnos tienen objetivos diferentes debido a los roles que desempeñan en el aula.

El cuadro 2 muestra estas categorías en el discurso de los alumnos.

Como puede observarse, en el cuadro 2 no aparecen producciones con el objetivo de presentar contenidos, comprobar si se es comprendido o marcar las diferentes partes de la sesión. Además, puede parecer que la participación de los alumnos es elevada, pero los números hacen referencia al grupo clase y no a cada uno de los alumnos.<sup>2</sup>

El objetivo predominante en todas las sesiones –excepto en la P10– es el de responder, categoría ligada a una pregunta del profesor. Las preguntas hechas por los alumnos están motivadas por la presencia en el transcurso de la sesión de enseñanza de determinadas actividades que obligan a los alumnos a realizar preguntas (en cuyo caso también responden a requerimientos del profesor), o por dudas de los alumnos. Y la categoría de reaccionar, aunque pueda parecer exclusiva del discurso del profesor, se ha detectado en las producciones

**Cuadro 2.** Funciones presentes en las producciones de los alumnos

SESIÓN	Presentar contenidos	Comprobar	Preguntar	Responder	Reaccionar	Marcar
P1			11,8	89,9		
P2			14,6	71,9	8,5	
P3			8,3	87,5		
P4			10	74,4	12,2	
P5			9,7	69,4	1,4	
P6			21,4	58,1	20,6	
P7			9,1	85,2	1,1	
P8			15,2	71,7	13,1	
P9			6	80	8	
P10			5,7	39,3	45	

2. Los grupos estaban formados por una media de ocho alumnos de diferentes nacionalidades y de edades comprendidas entre los 18 años y los 54.

de los alumnos (algunos de éstos actúan igual que el profesor, repiten las producciones del profesor o de otro alumno).

### Respuestas a preguntas del profesor

Es el tipo de interacción más frecuente en los datos que forman la muestra. Ello es debido al rol asumido por los estudiantes en un tipo de enseñanza en el que la interacción está controlada por el profesor y centrada en él.

Veamos a continuación un ejemplo en el que un estudiante responde a una pregunta sobre vocabulario (P9, 17-19):

*PROFESOR: No, ya está, aquí es suficiente. Ahora el domingo. ¿Cómo explico el domingo?*

*ESTUDIANTE: Ayer antes de ayer.*

La profesora intenta asegurarse de que los alumnos dominan el vocabulario necesario para llevar cabo la presentación de contenidos gramaticales. En este fragmento se aprecia cómo la profesora va construyendo los contenidos que constituyen los objetivos de enseñanza con la participación de los estudiantes, pero bajo su supervisión.

### Preguntas hechas al profesor sobre contenidos

Dada la estructura de las sesiones, basadas en la interacción constante entre el profesor y los estudiantes, éstos se sienten totalmente desinhibidos para preguntar al profesor, por lo que las preguntas que le formulan están en segundo lugar en cuanto a su frecuencia en las diez sesiones analizadas (11,18% de media).

Veamos un ejemplo que ilustra la reacción de un alumno tras escuchar las instrucciones de la profesora (P2, 209-210):

*PROFESORA: Sólo es completar... um, para practicar la forma.*

*ESTUDIANTE: ¿Ahora?*

*PROFESORA: Sí.*

El alumno parece extrañado por tener que realizar una tarea escrita, debido a que durante el tiempo transcurrido previamente todas las tareas hechas han sido orales.

### Reacción ante las producciones de otros

Para ejemplificar este objetivo nos centraremos exclusivamente en la sesión P10, por ser en ella en la que se ha dado con mayor frecuencia. En esta sesión, en la fase de presentación de vocabulario, el profesor realiza un patrón interactivo fijo: él pregunta por el nombre de algún objeto, los alumnos contestan. Cuando un alumno no sabe el nombre, el profesor lo proporciona; a continuación interviene el mismo alumno, repitiendo el nombre del objeto. Si el alumno sí sabe el nombre y contesta de forma correcta, el grupo repite el nombre del objeto a modo de eco. El profesor no les indica que deben hacerlo, pero en las primeras sesiones de enseñanza este profesor lleva a cabo esta actividad, de lo que se deduce que ya se ha convertido en una rutina de clase.

Veamos un fragmento de discurso generado en esta sesión (P10, 183-187):

*Profesor: Sí, a ver, yo tengo esto, el nombre.*

*ESTUDIANTE 1: El...*

*PROFESOR: El radiador.*

*ESTUDIANTE 1: Radiador.*

*ESTUDIANTE 2: Radiador.*

*ESTUDIANTE 3: Radiador.*

### Producciones espontáneas de contenido social

En tercer lugar se tratan el tipo de producciones dentro de la interacción estudiante/profesor generadas de forma espontánea por el alumno y que no se centran en los objetivos de

enseñanza, ni en los procedimientos para realizar tareas. Se presenta al final debido a su baja frecuencia de aparición (0,27% de media). Además, esta función no ha estado presente en todas las sesiones.

Para terminar este punto presentamos una secuencia a modo de ejemplo del tercer punto del que se ha hablado (P3, 22-30):

PROFESORA: *Fecha.*

ESTUDIANTE: *¿Qué curso es este primero o segundo?*

PROFESORA: *¿Qué?*

ESTUDIANTE: *¿Qué curso es éste?*

PROFESORA: *Ah, Extremadura.*

ESTUDIANTE: *Es primero, todavía primero de la escuela o segundo. Hay siete cursos. ¿Qué es el nombre de éste?*

PROFESORA: *Ah, no, todavía es el primero. Esta es la pregunta que yo os he hecho.*

En el momento en el que el alumno pregunta, la profesora se dispone a escribir la fecha en la pizarra. La pregunta del alumno está bien formulada, aunque ella muestra sorpresa. Su sorpresa puede interpretarse atendiendo a dos cuestiones: a la interrupción de la acción que está realizando o por no poder considerarla como una pregunta inocente.

En el fragmento puede apreciarse cómo ante la insistencia del alumno ella reacciona y le contesta dándole el nombre del aula en la que se está impartiendo el curso. El alumno no

queda satisfecho con la información e insiste. La actitud de la profesora sobre ese tema queda clara, pues rápidamente retoma el tema del que estaban hablando.

### 3. Conclusiones

Algunas situaciones de enseñanza ofrecen a los alumnos pocas oportunidades de participar de forma espontánea en el aula. En la mayoría de las ocasiones, los alumnos se limitan a contestar a los requerimientos del profesor; tienen pocas oportunidades de poder practicar en el aula otro tipo de intervenciones que vehiculen otras funciones comunicativas que no sean la de responder. Ahora bien, las pocas veces que los alumnos intervienen espontáneamente, si la profesora considera que el tema no es adecuado, éstos son cortados de tal forma que no intentan retomar el tema. Los profesores con ese tipo de actuación impiden que los alumnos puedan experimentar emitiendo producciones más elaboradas que las que el profesor les permite o de temas que se aparten de los planificados.

Ante estos resultados cabe plantearse la necesidad de que los profesores, de acuerdo con los enfoques metodológicos comunicativos que afirman seguir, establezcan cambios en sus roles con el fin de garantizar una interacción más igualitaria con los estudiantes y propiciadora de espacios que promuevan el uso significativo de la lengua.

### Bibliografía

- DI PIETRO, R.J. (1985). «Roles in foreign language classroom». En: Labarca, A.; Bailey, LM. (eds). *Issues in L2: Theory as practice / Practice as theory*. Delaware, NJ: University of Delaware.
- GONZÁLEZ, M.ªV. (2001). *Modificaciones en el profesor de español como lengua extranjera* [en línea]. <[www.tesisnarxa.net/TDX-0115110-112331](http://www.tesisnarxa.net/TDX-0115110-112331)>. [Consulta: enero 2010]
- KRAMSCH, C. (1994). *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier/Didier.

- LLOBERA, M. (1995). «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas». En: SIGUÁN, M. (coord.) (1995). *La enseñanza de lengua por tareas*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.
- SEEDHOUSE, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1982). *El llenguatge i l'escola*. Barcelona: Edicions 62.

