

# AJUSTES EN LA INTERACCIÓN E ÍNPUT <sup>(1)</sup> COMPRENSIBLE EN EL AULA DE INGLÉS

MARCOS PEÑATE CABRERA  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

PLÁCIDO BAZO MARTÍNEZ  
Universidad de La Laguna

## INTRODUCCIÓN

Los defensores de la teoría conductista planteaban que el entorno lingüístico que rodea al aprendiz tiene una importancia capital ya que es el estímulo y refuerzo en el que se apoya su aprendizaje. Este punto de vista les llevaba a afirmar que había una relación directa entre ínpit y expresión oral/escrita, a la vez que ignoraban los procesos mentales internos que tienen lugar en el aprendiz. Por contra, los seguidores de la teoría innatista dieron una mínima importancia al ínpit y sólo le concedían la capacidad de poner en marcha los mecanismos internos. Según esta última teoría, las fuentes externas, es decir el entorno que rodea al niño, la lengua que escucha, etc., no tienen la menor importancia.

Pero las investigaciones realizadas con posterioridad han venido a demostrar que la teoría innatista era insuficiente y además han analizado con detenimiento todos los factores externos que determinan la adquisición de la lengua. Esto hace que aparezca una tercera vía o teoría, la interaccionista, que ve al desarrollo lingüístico como el resultado de dos factores convergentes: el ínpit que rodea al individuo y sus mecanismos internos. Es decir, el ínpit se entiende como un elemento clave que permitirá al alumno empezar a desarrollar y verificar hipótesis que luego seguirán siendo formuladas al hacer uso de la lengua.

Al adquirir tanta importancia el papel del ínpit dentro del proceso de adquisición, hace que el papel del profesor sea analizado y valorado desde su capacidad o falta de ella para producir un ínpit adecuado. Así se llega a la conclusión de que no existe justificación posible al hecho de poner niños ante un profesor que no disponga de la capacidad de usar la lengua que pretende enseñar ya que una de las principales tareas del profesor es facilitar un ínpit que resulte comprensible a sus alumnos. Si este rol se considera muy importante en una situación de L2, aún lo será mucho más en un contexto de lengua extranjera donde la clase se convierte a menudo en el único lugar donde el alumno tiene acceso a un ínpit comprensible. Y en esa aula (Chambers 1991:28):

...the teacher is the only source of spoken foreign language which the pupils experience live with the paralinguistic support which is non-existent on recorded audio tapes.

---

(1) En este apartado al referirnos al "ínpit" estaremos haciendo referencia tan sólo al estímulo oral recibido por el niño o el alumno.

Esta inmediatez física junto a todas las modificaciones, ajustes y apoyos no lingüísticos es lo que justifica el hecho incuestionable de que el ínpit recibido del profesor resulte mucho más fácil para los alumnos. Este mismo criterio es recogido por la actual ley de educación (LOGSE) al plantear, como uno de los objetivos para el segundo ciclo de Primaria, que el niño sea capaz de captar la información global de un texto oral, en una situación de aula en la que el emisor sea el profesor u otra persona presente en el aula.

De lo expuesto en párrafos anteriores se deduce la enorme importancia que tiene el ínpit dentro del proceso de adquisición de una lengua. Lo que habrá que analizar ahora es de qué modo o modos se consigue hacer comprensible este ínpit al aprendiz de una lengua extranjera.

Básicamente dos han sido los campos en los que se ha investigado. El primero de ellos hace referencia a las modificaciones de tipo lingüístico que realiza el profesor al hablar a sus alumnos. El segundo aspecto, en el que se han centrado las investigaciones, ha sido el análisis de los ajustes de interacción que realizan los profesores para hacer su ínpit comprensible.

## 1. MODIFICACIONES DEL ÍNPIT

En el campo de adquisición de una L2 se inician las investigaciones sobre este tema con el trabajo de Henzl (1973). Otros estudios siguen el mismo camino que a la postre habría de producir múltiples investigaciones que han analizado las características gramaticales, los aspectos léxicos y los rasgos fonológicos del ínpit oral que reciben los alumnos.

### 1.1. Características gramaticales.

Chaudron (1988:73) agrupa las modificaciones de tipo sintáctico que los profesores realizan en las cinco categorías siguientes:

- **Longitud de las unidades de habla.** Se aprecia una tendencia a usar unidades de habla más cortas con alumnos de nivel más bajo. Kleifgen (1985:61) analiza el comportamiento lingüístico de un profesor ante un grupo de cuatro niños con distintos niveles de dominio de la lengua inglesa (desde un conocimiento prácticamente cero a otro similar al de un nativo) y comprueba que la extensión media de las unidades de habla es 5.27 al dirigirse al nivel más alto, para ir descendiendo paulatinamente hasta llegar a 3.18 al hablar al niño de nivel más bajo<sup>2</sup>.

- **Uso de oraciones subordinadas.** Como ya vimos en el apartado anterior, los profesores tienden a hacer menos compleja su habla en los primeros niveles y para ello evitan, entre otras cosas, el uso de oraciones subordinadas (Henzl 1973:211).

- **Tipos de oraciones interrogativas.** Las preguntas más fáciles (con *What* y *Where*) aparecen antes que preguntas más difíciles (con *How* y *When*), y éstas, a su vez, antes que las que empiezan con *Why* (Wagner-Cough y Hatch 1975:306).

- **Tiempos verbales usados.** Se detecta preferencia por tiempos verbales simples (p.ej. presente, futuro) en vez de formas complejas (pasiva, condicional, etc.) (Henzl 1979:163).

- **Nivel de corrección en el uso de la lengua.** Se evita dejar frases a la mitad (Henzl 1973:211) y se suele apreciar como uno de los aspectos más significativos la alta proporción

---

(2) A resultados similares llegan Snow y Hoefnagel-Höhle (1982:416) y Scarella y Higa (1981:418).

de oraciones gramaticalmente correctas que se da al hablar el profesor a los alumnos (Hakansson 1986:94).

### **1.2. Aspectos léxicos.**

La importancia que tiene el vocabulario creemos que no se escapa a cualquier persona que haya estudiado una lengua extranjera, como tampoco ha escapado al análisis de los investigadores. Por tanto, no sorprende que se haya constatado que una de las principales modificaciones lingüísticas que hacen los profesores es la relacionada con el uso amplísimo de un vocabulario básico formado por palabras sencillas y frecuentes<sup>3</sup>.

### **1.3. Rasgos fonológicos.**

Los rasgos fonológicos que aparecen vienen determinados por una reducida velocidad a la hora de hablar, una clara articulación y un poco de exageración del acento y entonación. Scarcella y Higa (1981:418; 1982:181), al comparar el uso que se hacía de la entonación al dirigirse a adultos o niños que aprendían una segunda lengua, comprobaron el uso de una entonación mucho más exagerada al dirigirse a los niños.

La velocidad a la hora de hablar ha sido otra de las características analizadas. Se ha constatado que el uso que el hablante haga de las pausas es probablemente uno de los factores que más incide en que haya una mayor o menor velocidad a la hora de hablar<sup>4</sup>. Otros estudios<sup>5</sup> detectan que los profesores aumentan la velocidad a la hora de hablar con estudiantes de niveles más avanzados.

Dentro de este apartado también se ha estudiado el uso que los profesores hacen de las contracciones. Henrichsen (1984) comprobó que la capacidad de comprensión se veía negativamente afectada cuando se usaban estas modificaciones de tipo fonológico.

## **2. AJUSTES EN LA INTERACCIÓN**

Todas las modificaciones del *input* que hemos visto en el apartado anterior conducen a una simplificación de la lengua que, aunque destinada a facilitar la comprensión del oyente, en algunos casos hace la comunicación menos efectiva (Widdowson 1979:197). No es necesario llegar a hacer una reflexión teórica como la realizada por Widdowson en el capítulo que dedica a la simplificación, para constatar que el facilitar un *input* más simple no es ni la única ni probablemente la mejor forma de comunicarnos con nuestros alumnos. Un *input* excesivamente simplificado a través de, por ejemplo, una entonación exagerada y una velocidad muy lenta, puede no dar respuesta a los diferentes niveles que se dan en el aula (diversidad) o puede ser rechazado por los alumnos que tienen un buen nivel de lengua. Es decir, podríamos caer en la paradoja de privar a nuestros alumnos de un *input* que es fundamental, por hablarles usando tan sólo frases excesivamente sencillas. Este último matiz viene a converger con la opinión expresada por Larsen-Freeman y Long (1991:142) al plantear que los ajustes en la interacción son más básicos e importantes que los ajustes o modificaciones en el *input*.

---

(3) Algunas investigaciones que han apuntado esta característica son: Henzl 1973:210, Kleifgen 1985:61, Saville-Troike 1984:216, Scarcella y Higa 1981:420.

(4) Ver Hakansson 1986:87, Enright 1986:133, Lynch 1988:111, Blau 1990:750.

(5) Henzl 1979:164, Chaudron 1988:69.

Pica, Young y Doughty (1987) hacen un estudio de tipo experimental con el que intentan comprobar el grado de comprensión conseguido por estudiantes no nativos bajo las dos siguientes situaciones: recibiendo un ínpit simplificado o un ínpit con ajustes en la interacción. Con los resultados obtenidos se puede determinar estadísticamente la superioridad del ínpit que se recibe en situaciones de interacción. A resultados similares llegan Loschky (1994:315) y Gass y Varonis (1994:291-2).

Al analizar los trabajos de investigación que han tratado de detectar los ajustes de interacción realizados por los profesores, hemos comprobado que los resultados obtenidos en todos estos estudios no siempre eran fácilmente asimilables para el lector. Este aspecto negativo es consecuencia directa del amplio listado de características que se han detectado y que aparentemente forman un conjunto de aspectos sin relación mutua. Precisamente para tratar de dar respuesta a este problema hemos agrupado las diferentes estrategias usadas por los profesores en los apartados que ahora pasamos a analizar.

### **2.1. La repetición.**

Las repeticiones más comunes son aquellas en las que el profesor hace usos ligeramente distintos de las mismas palabras y frases<sup>6</sup>. A veces, en las repeticiones los profesores cambian algunas de las palabras de la frase, lo que permite a los alumnos ir interiorizando las reglas que rigen las sustituciones o alternativas posibles dentro de una frase.

En el caso de una segunda lengua o lengua extranjera se podría plantear que las repeticiones son una característica de la forma de comunicarse con niños de muy corta edad y, por tanto, es absurdo utilizarla con jóvenes o adultos. No obstante, Scarcella y Higa (1981:413) descubren en su estudio contrastivo el uso de esta estrategia tanto al dirigirse a niños como a jóvenes. Lo que tal vez sí convendría precisar es que la repetición puede y debe adquirir diferentes grados de dificultad a medida que se sube de nivel lingüístico e intelectual. Lightbown y Spada nos dan el siguiente ejemplo que muestra una complejidad superior (1993:30): "She got lost on her way home from school. She was walking home from school. She got lost". Long nos da otro ejemplo en el que se muestra el uso de la repetición dirigida a un estudiante adulto, lo que viene a corroborar la opinión expresada más arriba de que las repeticiones no se deben entender como una herramienta a usar sólo con niños (1981:152):

Are the islands the same - do they look the same? ... as Japan as ... The country in Japan? Are the houses, for example, are the houses the same as in Osima ... as say in the country ... Sapporo or Akairo? Do the people talk the same or do the houses look the same? ... Or are the trees the same?

Otras investigaciones han tenido un enfoque más experimental y han utilizado la repetición como una de las variables que se contrastaban. Uno de estos estudios fue el llevado a cabo por Chaudron (1983), quien partiendo de un mismo texto, realiza cinco actividades de escucha incorporando en cada una de ellas una de las cinco características que quería constatar: ausencia de repetición ("The patriots went on board the three ships at night"), uso de sinónimos ("The revolutionaires went on board the three ships at night"), repetición de pala-

---

(6) Las repeticiones aparecen como una de las características del lenguaje del profesor en muchos estudios como, por ejemplo, los de Kleifgen (1985:62), Wesche y Ready (1985:105), Pica y Doughty (1985:131), etc. Además otros estudios, como el de Wong-Fillmore (1985:40), han detectado el uso de repeticiones en las clases que obtuvieron resultados significativamente positivos.

bra clave (“The patriots ... the patriots went on board the three ships at night”), preguntas retóricas (“What did the patriots do? They went on board the three ships at night”), uso de oración condicional (“If you can imagine the patriots, they went on board the three ships at night”). En los tests realizados a posteriori con los alumnos, se comprobó que la repetición era la característica que conseguía de una manera significativa mejores resultados.

Cervantes y Gainer (1992) hicieron también un estudio experimental con alumnos universitarios japoneses que aprendían inglés como lengua extranjera. Este estudio comprobó que los grados de comprensión eran superiores cuando se usaban repeticiones y también se comprobó que el nivel de comprensión era similar cuando los alumnos escuchaban la versión sintácticamente simplificada y la versión no simplificada pero con repeticiones (p.769). Esto lleva a los autores a afirmar que (p.770):

Listening texts are often syntactically simplified to aid comprehension. Although this may aid comprehension, this modification may not be necessary if other modifications, such as repetition are employed.

Otras investigaciones han ido aún un poco más lejos y han llegado a afirmar que el input interactivo consigue mayores grados de comprensión, siendo precisamente el uso de repeticiones una de las características más destacables en ese input interactivo (Pica et al. 1987:751).

Además de las repeticiones vistas hasta ahora, hay otros tipos o variantes que habitualmente no son considerados repeticiones. Desde nuestro punto de vista, tanto la perífrasis como el uso de una serie concreta de frases estandarizadas que las convierten en rutinas de clase, son también ejemplos claros de repeticiones aunque tal vez más sofisticadas.

#### • Las frases estandarizadas dentro del input del profesor.

Se comprueba cómo los profesores usan este tipo de frases de una manera muy frecuente a lo largo del curso y de una manera repetitiva en algunas actividades. Wong-Fillmore en su estudio de dos clases detecta varios aspectos que aparecen en las dos aulas con rendimientos superiores y uno de estos aspectos es el que aquí nos ocupa. Wong-Fillmore<sup>7</sup> recoge el siguiente ejemplo (1985:39):

Teacher: What does an inventor do? They make things - new things. An inventor made up the first TV. An inventor made the telephone, the first telephone. An inventor made the first electric light.

A primera vista podría parecer que el profesor está haciendo un mero ejercicio de sustituciones (*drills*), que tiene como única finalidad la práctica de una estructura gramatical ajena a un contexto situacional. Sin embargo, el objetivo del profesor al usar esta herramienta es, en primer lugar, llegar a conseguir que sus alumnos interpreten la información que se les presenta y, en segundo lugar, ayudarles a detectar las regularidades estructurales que la L2 presenta.

Dentro del método nocio-funcional estas frases adquirieron un gran protagonismo y, sin embargo, no se consiguieron resultados positivos. Y esto sucedía porque estas frases, llama-

---

(7) Consideramos que la investigación sobre la función de la lengua del profesor presentada por Wong-Fillmore es probablemente una de las más completas y relevantes puesto que, a pesar de tener lugar en un contexto de aprendizaje de la L2 en inmersión, resalta el papel fundamental que juegan el modo en que se estructura la clase y la lengua que usa el profesor en ellas, para conseguir que los alumnos lleguen a aprender la L2.

das allí “exponentes de funciones”, no eran auténticas “rutinas” dentro de la situación del aula. Es decir, se presentaban agrupadas en unidades didácticas y luego desaparecían de la vida diaria del aula. Por tanto, la cuestión que se nos plantea es cómo conseguir un uso reiterativo de estas frases en el aula. Una primera opción hace referencia a las llamadas actividades cotidianas de aula (saludos, peticiones, órdenes, etc.). Y una segunda opción es la de contar cuentos, puesto que pocas actividades nos dan la oportunidad de usar frases estandarizadas de una forma repetitiva.

#### • La perífrasis.

Antes de empezar este subapartado queremos mencionar la definición de repetición dada por Pica y Doughty. Las autoras antes de analizar, entre otros parámetros, el porcentaje de repeticiones usadas en el ínut que ellas estudian, precisan el concepto de repetición haciendo una doble distinción (1985:120):

1. Speaker’s exact or partial repetition of the same lexical item(s) from own preceding utterance (Do you agree with that? Do you agree with that?; I think Carlos Whannon is very young, is very, very young).
2. Speaker’s semantic repetition of the content of own preceding utterance (Do you share his feelings? Does anyone else agree with Gustavo?).

A la luz de esta definición se comprueba que hasta ahora hemos hecho referencia básicamente a la primera distinción. En este subapartado, al hablar de la técnica de parafrasear, estaremos atendiendo a la segunda distinción. Es decir, la perífrasis es en realidad la repetición en su forma de desarrollo más avanzado. Esta técnica es habitualmente entendida como una estrategia de comunicación por la que el hablante define una palabra que desconoce y por tanto consigue su propósito de comunicación. Por contra, la perífrasis es usada aquí para definir una palabra que se menciona puesto que se estima que el oyente puede tener dificultad para comprenderla.

Autores que han detectado un uso frecuente de esta estrategia en las clases que han estudiado son: Wong-Fillmore (1985:40), Kleifgen (1985:62), etc. Enright da también especial relevancia a esta estrategia a la vez que muestra varios ejemplos (1986:132): “You’re right! We’ll have balloons! Big coloured balls of air!”

Chiang y Dunhel (1992) realizaron un estudio de tipo experimental en China con dos grupos de alumnos adultos que estudiaban inglés. En este estudio, se pretendía detectar la influencia que podía tener en el nivel de comprensión oral de la LE, el uso o ausencia de información redundante. Aunque los autores no utilizan la palabra perífrasis, sí consideramos que el tipo de información redundante empleada en este estudio puede ser calificada como tal. Veamos un ejemplo. En la charla sin modificar, los alumnos oyeron (p.354): “The food of the Pennsylvania Dutch Country is very hearty and delicious”, mientras que en la charla con información redundante los alumnos pudieron oír: “The food of the Pennsylvania Dutch Country is very hearty and delicious. Hearty and delicious food is nourishing and tasty”. A pesar de que a la segunda charla se le incorporaron 15 modificaciones de este tipo, sólo se consiguieron resultados significativamente positivos con los alumnos de nivel intermedio alto. De ello se concluye que con los alumnos de niveles más bajos hacen falta otras adaptaciones adicionales del ínut o usar palabras más sencillas a la hora de hacer perífrasis (p.363), ya que las palabras usadas para dar información adicional en el ejemplo arriba mencionado parecen difíciles para alumnos de niveles bajos de inglés.

## 2.2. Uso de preguntas para mantener la comunicación.

Nunan (1988:139), al definir los aspectos que determinan una comunicación genuina, plantea que una de las características más importantes es el uso de preguntas de las que el profesor desconoce la respuesta. Sin embargo, esta definición tan tajante sobre lo que es o no un acto comunicativo es criticada por Seedhouse (1994) quien plantea, y analiza a lo largo de su artículo, la necesidad de establecer diferentes situaciones de aula y los objetivos que cada una de ellas cumple. Seedhouse define cuatro situaciones de comunicación en el aula (1994:311):

- 1) Real-World Target Speech community
- 2) Classroom as Speech community
- 3) Tasks-Oriented Speech community
- 4) Form and Accuracy Speech community

En el primer tipo se pretende imitar los modos de interacción de la comunidad que habla la lengua. En el segundo tipo se trata de conversaciones que intentan sacar el máximo partido a las situaciones típicas de aula. La tercera situación de comunicación se da cuando los alumnos interactúan entre sí, en parejas o grupos, para ejecutar una tarea. La cuarta situación, en fin, se da cuando el profesor explica algún aspecto formal de la lengua. Tenemos, por tanto, que en las situaciones de comunicación 2 y 4 es normal el uso de preguntas de las que ya se conoce la respuesta por parte del profesor, y éstas se convierten en herramientas que consiguen una auténtica comunicación en esas dos situaciones de aula (Seedhouse 1994:318). Queda patente, por tanto, la necesidad de estudiar el uso que los profesores hacen de todo tipo de preguntas, ya que todas ellas cumplen una función específica en el input oral dado por el profesor. Algunas investigaciones que han estudiado el rol de las preguntas del profesor son:

Long (1981) comprueba en su investigación que se hace un uso significativamente superior de preguntas al hablar a no nativos. En dicho trabajo además se analiza con detenimiento los diferentes tipos de preguntas que resultan más fáciles de responder y se nos ofrecen los siguientes ejemplos: —*Yes/no questions* (“Do you live in Tokyo?”), —*Or-choice questions* (“Do you study or do you work?”), —*Wh-questions* (“How long are you going to stay here?”).

Algunos estudios han llegado a constatar además cómo los profesores antes de hacer estas preguntas logran centrar la atención en ellas a través de diferentes estrategias. Así MacLure y French recogen el siguiente ejemplo (1981:223): “Now look at the wall. See, there’s the hungry caterpillar. And what does it turn into?” En este caso en particular se centra la atención del alumno a través de frases que hacen referencia al entorno espacial al que va a hacer referencia la pregunta posterior. No se espera, por tanto, respuesta oral alguna del alumno antes de hacer la pregunta. Otra modalidad semejante a la anterior viene dada cuando el profesor centra la atención del alumno a través de una *yes/no question* antes de hacer la pregunta principal. Por ejemplo (MacLure y French 1981:224):

Teacher: Did you have a look inside, Stella?  
Stella: Yes  
Teacher: What did you see?

Hakansson también detecta el uso de preguntas con respuestas ya conocidas por el profesor, pero añade un nuevo elemento al plantear que los profesores dan también, en algunos

casos, parte de la respuesta como en (1986:92): Hur gammal ar Mats? Mats ar ... (How old is Mats? Mats is ...). La autora de este artículo también plantea que los profesores optan por hacer uso tan sólo de las preguntas cuando están interaccionando con los alumnos, mientras que cuando hablan a los alumnos de una manera más extensa prefieren dejar frases a la mitad para que sean completadas por éstos (p.94).

Las preguntas que solicitan información ya conocida por el profesor pueden también ser usadas para mantener la atención de los niños, en especial cuando se les está contando una historia. Por medio de esta técnica se incita al aprendiz a decir, por ejemplo, una palabra que él ya conoce: *What's this?*, *This is a what?* Wong-Fillmore destaca en su investigación este factor y de ella tomamos el siguiente ejemplo (1985:42):

Teacher: The people who live in your neighborhood are called your what?

Class: Your neighbors!

Teacher: Yes, the people who live in your neighborhood are your neighbors.

Consideramos que en Primaria el uso de este tipo de preguntas se acerca más al concepto de invitación a la participación que al de meras demostraciones de conocimientos adquiridos.

Hay también otro tipo de preguntas que garantizan que el hilo de comunicación entre profesor y alumnos no se rompa. Nos referimos a las preguntas retóricas y a las preguntas para comprobar el grado de comprensión.

#### • Preguntas en forma retórica.

Son aquellas preguntas que, en primer lugar, no esperan una respuesta del interlocutor y, en segundo lugar, si se da una respuesta ésta es dada por la misma persona que formula la pregunta. Por ejemplo: "How many more do you need? One more" o "You need what? Red" (Scarcella y Higa, 1982:189).

Otra muestra del uso de este tipo de preguntas por parte de los profesores aparece en un ejemplo de Wong-Fillmore ya citado anteriormente (1985:39): "What does an inventor do? They make things. New things". Aquí se ve claramente cómo el profesor no da la posibilidad a los alumnos de que contesten puesto que sabía que los alumnos (hablaban cantonés) no conocían dicha palabra y también sabía que no existía una palabra similar en la lengua materna de los alumnos.

#### • Preguntas para comprobar el grado de comprensión.

Por medio de preguntas tales como "Right?", "Huh?", "Ok?", "Do you understand?", etc., se intenta comprobar el grado de comprensión del oyente. De Scarcella y Higa (1981:422) tomamos el siguiente ejemplo:

—We need more red, huh?

—Uhuh.

Pica y Long hacen un estudio comparativo en el que se aprecia un uso significativamente superior por parte de los profesores de preguntas que pretendían comprobar el grado de comprensión de sus alumnos (1986:88). Lynch (1988:111), al comparar cómo un mismo profesor cuenta una historia a un nativo y a estudiantes no nativos de diferentes niveles, detecta un incremento significativo de comprobaciones, sobre la capacidad de seguir el relato, a medida que baja el nivel del oyente.

La comprobación se convierte en una de las estrategias claves del profesor para poder entablar una auténtica interacción con la clase ya que, al no darse la situación de estar hablando únicamente con un alumno, no podrá depender tan sólo de que surjan las dudas de manera espontánea. Gass y Varonis nos muestran el siguiente ejemplo en el que, por medio de una comprobación, se detecta en el no nativo una dificultad que es solventada a través de una perífrasis (1994:298):

- Ok. Remember we weren't sure which flower it was? It's the one that has a stem. Do you know what a stem ...?
- A stem.
- It's a line.
- Oh, I see. I see.

### 2.3. Uso de un contenido cercano al alumno.

En un estudio, realizado con estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera (Chiang y Dunkel 1992:365), se afirma que un factor determinante, para alcanzar un mayor o menor grado de comprensión oral, es el tema al que hace referencia el discurso oral. En este estudio se detectó que los alumnos de todos los niveles conseguían un mayor índice de comprensión si el tema del que se hablaba le resultaba familiar ya que les permitía activar sus conocimientos previos: 1) Conocimiento del mundo y de todos aquellos aspectos relevantes a su cultura<sup>8</sup>; 2) Conocimiento resultado de su propia experiencia<sup>9</sup>; 3) Conocimiento gramatical y estratégico en su lengua materna que podrá transferir rápidamente a la L2/LE<sup>10</sup>.

En definitiva, habrá que hablar de una serie de circunstancias que aproximen el ínpit oral al mundo del niño, es decir, lo que el niño ya ha conocido o experimentado. Y en este acercamiento, los profesores deberán prestar especial atención a los dos siguientes factores de tipo académico:

#### • Uso limitado de los parámetros espacio-temporales al contar historias.

El uso limitado de los parámetros espacio-temporales se enmarca dentro de unas estructuras narrativas típicas en los relatos de historias y a los que el niño está totalmente familiarizado. Es una tendencia generalizada entre el profesorado seguir una secuencia narrativa lineal a la hora de contar historias. Esta secuencia narrativa se ve además reforzada con un uso limitado de espacios escénicos. Pero los profesores van aún un poco más allá a la hora de determinar espacialmente el lugar donde acontece la historia y suelen hacer referencia a lugares que sean conocidos por los alumnos. Henzl (1979:162) nos da un ejemplo de cómo un profesor cuenta la misma historia a otros nativos adultos y posteriormente a alumnos en fases iniciales de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Al hablar a nativos adultos dice, por ejemplo: "A gentleman walking in the street noticed another one approaching him from the other side". La misma idea es expresada de la siguiente manera al hablar a los alumnos: "Mr. Brown is walking University Avenue. Mr. Brown sees Mr. Johnson". En este ejemplo en particular vemos cómo el grado de concreción llega a evitar la indefinición de "a gentleman" y se opta por usar un nombre imaginario en su lugar "Mr. Brown".

---

(8) Long 1989:33, Sharwood Smith 1993:167.

(9) Wells 1981:52, Anderson et al. 1978:434.

(10) Verhoeven 1991:228, Mc Laughlin 1985:247.

- **Uso de tareas que resulten familiares a los alumnos.**

Si tomamos como referencia el modelo de tarea académica de Doyle (1983:161) y adaptamos ese modelo a la enseñanza del inglés en Primaria debemos ser conscientes de los siguientes tipos de dificultad presentes en las tareas que los alumnos habrán de realizar: 1º saber cuál es la meta a conseguir, 2º cuáles son los pasos que se deben seguir, y, 3º el nivel de dificultad lingüístico inherente a la tarea. Y teniendo en cuenta estos tres aspectos determinar el nivel de dificultad que puede plantear la comprensión y posterior elaboración de la tarea que planteemos a nuestros alumnos.

#### **2.4. Aspectos no lingüísticos.**

Los estudios que han pretendido determinar y analizar el rol del profesor de una L2 en el aula han prestado poca atención al uso que éste hace de los aspectos no lingüísticos. Tal vez la única excepción dentro de este terreno ha sido el análisis del uso que el profesor hace de apoyos visuales tales como objetos, fotos, etc. Por contra, el estudio del movimiento corporal (gestos faciales, movimientos de las manos, mímica, etc.) ha sido ignorado casi por completo. Sin embargo, el profesor puede transmitir de una manera consciente o inconsciente mucha información a través de una gesticulación un tanto exagerada.

Algunos investigadores plantean que el profesor debe asumir el rol de mostrar a sus alumnos los gestos que son específicos a la L2 que se estudia, ya que la competencia comunicativa incluye una competencia no lingüística y esta competencia no lingüística tendrá como una de sus principales características el saber cuándo y cómo utilizar el lenguaje corporal apropiado. Pero este primer rol entra en contradicción con un segundo rol que consideramos mucho más importante: el profesor deberá convertir su lenguaje corporal en una herramienta pedagógica que ayude al alumno a entender el input oral del profesor. Este lenguaje corporal que tiene como objetivo ayudar al alumno en su comprensión es evidentemente mucho más enfático y exagerado que el usado en la vida real. Al-shabbi nos propone el siguiente ejemplo (1993:17): "... the teacher may extend joined hands while saying, *Open your book*, but certainly does not wish students to use this gesture in the real world".

Normalmente se asocia el uso de apoyos no lingüísticos a la lengua dirigida a niños o aprendices muy jóvenes de una lengua extranjera. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, no parece lógico esperar que, por ejemplo, en la investigación realizada por Wesche y Ready de dos profesores universitarios impartiendo clases magistrales a alumnos no nativos y adultos, aparezca como dato relevante el uso de una conducta no-lingüística. A pesar de estas expectativas, nos encontramos con que (1985:106) "... gestures are used more frequently and in a more exaggerated way in the L2 presentations".

Por lo expuesto hasta ahora en este apartado, creemos queda patente la necesidad de prestar atención al lenguaje corporal en tanto herramienta pedagógica que permite al alumno una mejor comprensión del discurso oral.

Entre los rasgos no lingüísticos destacan los que están relacionados con:

- **La expresión corporal.**

Debemos tener en cuenta que el apoyo gestual o mímico puede requerir una o más de las siguientes características (Ekman y Friesen 1969:53): 1) Repetir, aumentar o contradecir lo que se dice verbalmente; 2) Anticipar, coincidir, sustituir o seguir lo expresado oralmente.

Los gestos se presentan agrupados en las siguientes modalidades:

—Gestos realizados con las manos para, por ejemplo, señalar algo, mostrar una relación espacial, indicar el ritmo o tempo de un acontecimiento, invitar a hablar, dar ordenes, mostrar una acción corporal (p.ej. nadar), dibujar algo en el espacio, etc.

—Gestos realizados con la cara para indicar, entre otras, expresiones de afecto, sorpresa, desagrado, alegría tristeza, etc.

—Mímica: haciendo uso de varias partes del cuerpo.

### • La expresión oral.

A través de la voz podemos transmitir innumerable información de tipo no estrictamente lingüístico. Utilizando diferentes tonos de voz podemos, por ejemplo al contar una historia, dar información sobre el personaje que habla en cada caso y también podemos asignarle una serie de atributos. Además nos encontramos con una serie de sonidos que se emiten al hablar y, aunque no forman parte de la lengua en un sentido formal, sí que han sido dotados de equivalentes léxicos. Nos referimos a sonidos tales como: *uh uh (no)*, *uh huh (yes)*, *ah ah (warning)*, *aha (understanding)*, etc. Y por último, otro aspecto eminentemente no lingüístico es precisamente la ausencia de expresión oral, nos estamos refiriendo al silencio.

### • Uso de materiales que estimulan el uso de los cinco sentidos.

El uso de apoyos visuales, además de los ya vistos relacionados con la expresión corporal del profesor, es frecuentísimo en el entorno de aprendizaje de una L2. Estos apoyos visuales pueden ser: la pizarra, ilustraciones de libros, objetos reales, láminas, etc.

Tardif (1994:477), al analizar el ínpit usado por una profesora de jardín de infancia en un contexto de inmersión lingüística, destaca como una de las principales características de dicha profesora el uso que hacía de dibujos, objetos, personas, etc., como elementos que permitían crear un contexto que a su vez facilitaba la comprensión de los niños.

Queremos finalizar este apartado haciendo mención al trabajo realizado por Mueller (1980). En él se investigó el efecto que podía tener disponer o no de un apoyo visual en el nivel de comprensión de alumnos principiantes de alemán L2. Los resultados detectan dos aspectos que nos interesan: -si el apoyo visual era anterior o inmediatamente posterior al ínpit lingüístico conseguía que el nivel de comprensión aumentase ostensiblemente; -el apoyo visual aumentaba la comprensión de una forma inversamente proporcional al nivel lingüístico de los alumnos. Es decir, el apoyo visual resulta fundamental en las fases iniciales.

## BIBLIOGRAFÍA

- AL-SHABBI, A.E. (1993). "Gestures in the communicative language teaching classroom". *TESOL Quarterly*, 2, (3), 16-19.
- ANDERSON, R.C., SPIRO, R.J. Y M.C. ANDERSON (1978). "Shemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse". *American Educational Research Journal*, 15, (3), 433-440.
- BLAU, E.K. (1990). "The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension". *TESOL Quarterly*, 24, (4), 746-753.
- CERVANTES, R. Y G. GAINER (1992). "The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension". *TESOL Quarterly*, 26, (4), 767-770.
- CHAMBERS, F. (1991). "Promoting use of the target language in the classroom". *Language Learning Journal*, 4, 27-31.

- CHAUDRON, C. (1983). "Foreigner Talk in the Classroom - An Aid to Learning?". En H.W. Seliger y M.H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press
- CHIANG, C.S. Y P. DUNKEL (1992). "The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning". *TESOL Quarterly*, 26, (2), 345-374.
- DOYLE, W. (1983). "Academic work". *Review of Educational Research*, 53, (2), 159-199.
- EKMAN, P. Y W.V. FRIESEN (1969). "The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding". *Semiotica*, 1, (1), 49-98.
- ENRIGHT, D.S. (1986). "'Use everything you have to teach English': providing useful input to young language learners". En P. Rigg y D.S. Enright (eds.), *Children and ESL: Integrating Perspectives*. Washington D.C.: TESOL.
- GASS, S.M. Y E.M. VARONIS (1994). "Input, interaction, and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, (3), 283-302.
- HAKANSSON, G. (1986). "Quantitative studies of teacher talk". En G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- HENRICHSEN, L. (1984). "Sandhi-variation: a filter of input for learners of ESL". *Language Learning*, 34, 103-126.
- HENZL, V.M. (1973). "Linguistic register of foreign language instruction". *Language Learning*, 23, 207-227.
- HENZL, V.M. (1979). "Foreigner talk in the classroom". *International Review of Applied Linguistics - IRAL*, 17, (2), 159-167.
- KLEIFGEN, J.A. (1985). "Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreign talk". En S.M. Gass y C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y M.H. LONG (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LIGHTBOWN, P. Y N. SPADA (1993). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- LONG, D.R. (1989). "Second language listening comprehension: a shema-theoretic perspective". *The Modern Language Journal*, 73, (1), 32-40.
- LONG, M.H. (1981). "Questions in Foreigner Talk discourse". *Language Learning*, 31, (1), 135-157.
- LOSCHKY, L. (1994). "Comprehensible input and second language acquisition. What is the relationship?". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, (3), 303-323.
- LYNCH, A.J. (1988). "Speaking up or talking down: foreign learners' reactions to teacher talk". *ELT Journal*, 42, (2), 109-116.
- MACLURE, M. Y P. FRENCH (1981). "A comparison of talk at home and at school". En G. Wells (ed.), *Learning Through Interaction*. Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second-Language Acquisition in Childhood: volume 2. School-Age Children*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- MUELLER, G. (1980). "Visual contextual cues and listening comprehension: an experiment". *Modern Language Journal*, 64, 335-40.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.
- PICA, T. Y C. DOUGHTY (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities". En S.M. Gass y C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- PICA, T. Y M.H. LONG (1986). "The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers". En R. Day (ed.), *Talking to Learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- PICA, T., YOUNG, R. Y C. DOUGHTY (1987). "The impact of interaction on comprehension". *TESOL Quarterly*, 21, (4), 737-758.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1984). "What really matters in second language learning for academic achievement?". *TESOL Quarterly*, 18, (2), 199-219.
- SCARCELLA, R.C. Y C. HIGA (1981). "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition". *Language Learning*, 31, (2), 409-437.
- SCARCELLA, R.C. Y C.A. HIGA (1982). "Input and age differences in second language acquisition". En S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SEEDHOUSE, P. (1994). "Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom". *International Review of Applied Linguistics*, 32, (4), 303-320.

- SHARWOOD SMITH, M. (1986). "Comprehension versus acquisition: two ways of processing input". *Applied Linguistics*, 7, (3), 239-256.
- SNOW, C.E. Y M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1982). "School-age second language learners' access to simplified linguistic input". *Language Learning*, 32, (2), 411-430.
- TARDIF, C. (1994). "Classroom teacher talk in early immersion". *The Canadian Modern Language Review*, 50, (3), 466-481.
- VERHOEVEN, L.T. (1991). "Predicting minority children's bilingual proficiency: child, family, and institutional factors". *Language Learning*, 41, (2), 205-233.
- WAGNER-GOUGH, J. Y E. HATCH (1975). "The importance of input data in second language acquisition studies". *Language Learning*, 25, (2), 297-308.
- WELLS, G. (1981). "Language as interaction". En G. Wells (ed.), *Learning Through Interaction*. Cambridge University Press.
- WESCHE, M.B. Y D. READY (1985). "Foreigner talk in the university classroom". En S.M. Gass y C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- WONG-FILLMORE, L. (1985). "When does teacher talk work as input?". En S.M. Gass y C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.