



IDIOMA

Este artículo presenta un estudio detallado de las relaciones de concurrencia, competencia y conflicto que se establecen regularmente entre la lengua materna y la lengua extranjera en la clase de idioma, propone una tipificación rigurosa de las mismas desde un punto de vista etnográfico y conversacional y, por último, extrae consecuencias para un tratamiento pedagógico del problema. De esta forma, se esboza un marco conceptual que permite entender el estatus de las lenguas en el aula y revisar algunos planteamientos didácticos en el aula respecto de su uso.

LA LENGUA MATERNA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: ENTRE LA AYUDA Y EL OBSTÁCULO

LUCI NUSSBAUM*

Desde el momento en que se establece el correlato uso-adquisición, la didáctica ha intentado focalizar lo que ocurre en el aula como lugar de aprendizaje y apropiación de la lengua. Así la investigación en el aula se ha interesado en establecer la relación entre interacción y adquisición de lenguas. Numerosos trabajos se han interesado también en el análisis de los comportamientos verbales de los alumnos en el aula con el fin de determinar el grado de interferencia de la lengua primera en las producciones en lengua extranjera y establecer así tipologías de errores y contribuir a la definición del concepto de interlengua. No obstante y, aunque parezca una paradoja, pocos son los estudios que se han interesado por la distribución del uso de los códigos lingüísticos presentes en el aula.

El enfoque que aquí se adopta tiene como objetivo, en primera instancia, esbozar un marco conceptual que permita entender el estatus de las lenguas en el aula así como las funciones de la lengua materna, con el fin de resituar determinados planteamientos respecto de su uso. En segunda instancia, se pretende tender un puente entre estudios sobre bilingüismo —o situaciones de contacto— y didáctica de la lengua extranjera. De hecho, la clase constituye un contexto en el que es posible el uso de más de un código lingüístico, al igual que ocurre en determinadas comunidades bilingües o plurilingües y entre nativos y alóglotas.

Una perspectiva etnográfica y conversacional

Entre docentes de lengua extranjera, el tema del uso de la lengua materna suele ser polémico. Algunos declaran (1) que jamás recurren a ella, mientras otros defienden su uso para dar consignas, ofrecer explicaciones metalingüísticas, traducir conceptos o palabras difíciles, etc., sobre todo en niveles educativos de principiantes. Un tercer grupo pretende que sólo utiliza la lengua primera en situaciones de “crisis”, es decir, cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado. El concepto de crisis o de “avería” en la comunicación es interesante porque hace referencia tanto a problemas de comprensión de una parte del discurso —enunciados concretos, intenciones enunciativas, etc.— como a problemas de relación en el grupo-clase. En efecto, algunos profesores afirman usar la lengua materna sola-

mente “cuando se enfadan”, cuando quieren que los alumnos “entiendan bien lo que se les dice” o “cuando los alumnos se sienten perdidos, angustiados”. El factor *tiempo* también está presente en los comentarios de los profesores. Muchos afirman usar la lengua materna para “ahorrar tiempo”. Esta finalidad indica que la interacción profesor-alumno para organizar y negociar la forma de las actividades, es decir, el habla propia de la clase, no constituye un contenido programado. Por último, sólo un número reducido de docentes admite que el uso de la lengua materna responde a cierta incompetencia en lengua extranjera y también a una insuficiente formación didáctica.

Por lo que respecta a los alumnos, la mayoría de profesores coincide en la dificultad que supone obtener intervenciones espontáneas en lengua extranjera. Por otra parte, algunos estudios (Ervin-Tripp, 1974) muestran que cuando más implicados se hallan los aprendices en el tema de la interacción más frecuente es el recurso a la lengua materna, mientras que, en situaciones formales (simulaciones, ejercicios de repetición, de pregunta-respuesta, etc.), en las que la personalidad de los aprendices se esconde tras un determinado rol, es más fácil mantener el ritual del uso de la lengua extranjera.

Además de este factor situacional, es preciso tener en cuenta el factor idiosincrásico. Seliger (1978) postula la existencia de dos grandes tipos de aprendices: los que intervienen a menudo y los que lo hacen en raras ocasiones. Los primeros, a los que el autor llama *High Input Generators* (H.I.G.), provocan frecuentes reacciones verbales en el profesor y, por lo tanto, “generan” un *input* contextualizado y motivador para ellos. Los segundos, en cambio, a los que Seliger denomina *Low Input Generators* (L.I.G.), son individuos silenciosos que no suelen reaccionar ante las intervenciones del interlocutor, con lo cual no despiertan reacciones en su dirección.

Desde la didáctica, los planteamientos respecto a la utilización de las lenguas en el aula son, en cierta medida, confusos. Frente a los métodos de enseñanza de los años sesenta, que prescribían el empleo de la lengua materna en clase, las propuestas didácticas actuales “permiten” su uso (2). Ello parece coherente con un enfoque comunicativo de la enseñanza que prioriza la función antes que la forma y también con una concepción de la clase de lengua extranjera como un espacio plurilingüe por antonomasia, semejante a las situaciones de intercambio verbal

entre nativos y no-nativos, en las cuales, cuando el nativo conoce la lengua del interlocutor, recurre a ella para paliar problemas de intercomprensión (Alber et Py, 1986).

No obstante, a mi parecer, esta permisibilidad en el uso de la lengua materna contradice, en cierta medida, las teorías sobre la adquisición de lenguas según las cuales el *input* amplio y el uso significativo de la lengua constituyen los procedimientos esenciales para su apropiación. La observación sistemática de clases de lengua extranjera, sobre todo en niveles de aprendices principiantes en la educación obligatoria, muestra que la lengua materna se usa sobre todo como vehículo de regulación de la enseñanza-aprendizaje y de las relaciones afectivas y que, por ello, ocupa un espacio cualitativo —y, a veces, cuantitativo— superior al de la lengua extranjera.

Lo que hasta aquí se ha venido exponiendo permite pensar que el uso de las lenguas en el aula está sujeto a un importante número de variables (dominio de la lengua por parte del profesor, su formación profesional; el nivel educativo de los alumnos, sus características individuales; las formas de comunicación priorizadas en el aula, el tipo de actividades, etc.). Una aproximación al fenómeno debería tener en cuenta todas estas variables en su contexto. En un número anterior de esta misma publicación (3), A. Tusón y yo misma abogábamos por el estudio etnográfico de aula, es decir, por la exploración de las formas propias que la comunicación tiene en el espacio social de la clase, como procedimiento básico para programar y evaluar las prácticas lingüísticas. La descripción etnográfica de la clase de lengua extranjera se interesará por el repertorio verbal de los hablantes, por el marco contextual de las actividades propias del aula (Tusón, 1991) —la escena; las relaciones entre los participantes, sus estatus, sus roles; las finalidades, etc.—, por la tipología de intercambios (van Lier, 1988), cuyas normas de interacción favorecerán en mayor o menor grado el uso de la lengua extranjera y, finalmente, por aspectos psicosociales que regulan las relaciones entre los individuos implicados.

"Cuando más implicados se hallan los aprendices en el tema de la interacción más frecuente es el recurso a la lengua materna, mientras que, en situaciones formales (simulaciones, ejercicios de repetición, de pregunta-respuesta, etc.), es más fácil mantener el ritual del uso de la lengua extranjera"



ALAN FLETENER

El análisis conversacional —distribución de los turnos de habla, expresión de las intenciones, etc.— de algunas secuencias de clases nos permitirá entender cuándo el uso de la lengua materna responde a problemas de intercomprensión, a problemas de relaciones interpersonales o simplemente a problemas de incompetencia en lengua extranjera.

El repertorio verbal

En cada comunidad de habla, entendida como grupo de individuos que comparten patrones de interacción social (Gumperz, 1968), existen diferentes variedades de lengua que constituyen su repertorio verbal o lingüístico. El repertorio incluye los dialectos (sociales y regionales) y los registros, así como los códigos profesionales, lenguajes especializados, códigos secretos, variedades para hablar con los niños, etc. que los hablantes activarán según la red de relaciones en que se muevan. Por otra parte, las formas de comunicación de una comunidad incluyen también la diversidad de posibles estrategias interactivas que sirven para establecer, mantener y regular las relaciones entre sus miembros. En las comunidades donde se habla más de una lengua, los individuos, además de la variedad y de la forma de interacción, han de seleccionar el código adecuado al contexto y a sus intenciones (Saville-Troike, 1982). Asimismo, en las interacciones entre individuos que pertenecen a comunidades lingüísticas diferentes, los hablantes tendrán que ponerse de acuerdo para adoptar el código —o los códigos— que les permitan comunicarse eficazmente.

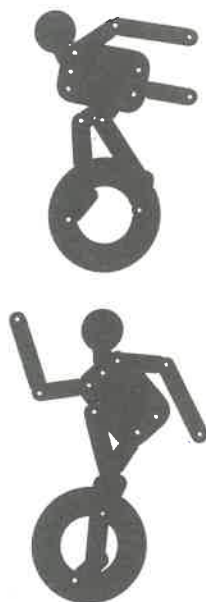
La clase de lengua extranjera constituye, en cierta medida, una micro-comunidad de habla donde se reproducen aspectos de la realidad social, uno de los cuales es la actividad de selección del código lingüístico adecuado. Pero la clase es también el espacio de aprendizaje de la lengua extranjera y, por lo tanto, la elección del código lingüístico debería responder no sólo a las finalidades individuales en un hecho de habla concreto sino también a las finalidades educativas de la institución.

Convergencia y divergencia de códigos

Tomando como parámetro los repertorios lingüísticos de los participantes, Porquier (1984a) y un grupo de investigadores suizos interesados en las situaciones de contacto de lenguas (Alber et Py, 1986; De Pietro, 1988; Lüdi, 1991, entre otros) establecen tres tipos de interacciones: *endolingües*, *bilingües* y *exolingües*. El primer tipo abarca los intercambios en los que no existiría divergencia significativa entre los códigos activados por los hablantes. El segundo tipo, propio de las comunidades plurilingües, está caracterizado por la posibilidad de usar de manera consecutiva dos o más códigos conocidos por los individuos para cumplir determinadas funciones pragmáticas: citas, anáforas, juegos de palabras, etc. (Gumperz, 1982, Nussbaum 1990b). El tercero, en cambio, se caracteriza por un alto grado de divergencia entre los repertorios empleados. Se trata de intercambios asimétricos o desiguales, puesto que uno de los interlocutores domina el código lingüístico mientras el otro debe usar una lengua que conoce poco. La clase de lengua extranjera se configura como un escenario donde dos tipos de interacción son posibles: intercambios endolingües en lengua materna, intercambios exolingües en lengua extranjera. Sin embargo, un proceso de aprendizaje eficaz debería tender a conducir al alumno hacia el polo bilingüe. De hecho, un aprendiz de lengua extranjera es, como señala Lüdi (1991), un bilingüe inestable o un individuo que camina hacia el bilingüismo (4).

El habla del profesor y de los alumnos en lengua extranjera

Situados en la perspectiva interaccionista de Grice (1975), según la cual los hablantes cooperan para evitar el fracaso de la interacción, en la conversación exolingüe, se puede observar un conjunto de comportamientos orientados no tanto —como en la conversación endolingüe— a la realización de implicaturas, sino más bien a la puesta en marcha de estrategias para facilitar el acceso al sentido de los



ALAN FLETENER

"Frente a los métodos de la enseñanza de los años sesenta, que proscribían el empleo de la lengua materna en clase, las propuestas didácticas actuales 'permiten' su uso. Ello parece coherente con un enfoque comunicativo de la enseñanza que prioriza la función antes que la forma y también con una concepción de la clase de lengua extranjera como un espacio plurilingüe por antonomasia"

enunciados (De Pietro, 1988) y para facilitar su elaboración. Estas estrategias pueden tomar dos formas fundamentales: la *autofacilitación* y la *heterofacilitación*, según tengan la finalidad de hacer inteligible el propio discurso o bien la de ayudar al interlocutor a verbalizar su participación en la conversación (Alber et Py, 1986).

Los mecanismos de heterofacilitación, que han sido estudiados desde la perspectiva de la didáctica de la lengua extranjera, desde la etnografía de la comunicación, desde la etnometodología, etc., reciben el nombre de *Teacher Talk*, *Foreigner Talk*, *Baby Talk*, según se trate de describir procedimientos empleados por docentes, nativos o adultos para hablar respectivamente con aprendices, extranjeros o niños. En dichos estudios se hace hincapié en los procedimientos de facilitación utilizados por los individuos que dominan el código, mientras que se reserva el término de interlengua (5) para referirse al habla del individuo que tiene un dominio precario del código lingüístico. Sin embargo, desde una perspectiva conversacional e interactiva, esta distinción exclusiva no es pertinente. Cabe señalar aquí que, si bien el repertorio del aprendiz en lengua extranjera constituye una interlengua, en la interacción en el aula, el alumno activa también procedimientos que revelan estrategias de autofacilitación, como veremos a continuación.

Una de las estrategias de heterofacilitación más frecuentemente usada por el docente es la *simplificación*, que consiste en la reducción de la morfología verbal y nominal, en la descomposición de predicados complejos, en el uso de procedimientos paratácticos, en el rechazo de modismos y frases hechas y en la neutralización de los registros lingüísticos. En el habla del alumno, la simplificación constituye un procedimiento de autofacilitación consistente en segmentar el mensaje en pequeñas unidades —a veces una sola palabra— fáciles de verbalizar (Alber et Py, 1986):

(1)

1 P - où est-ce que tu acheterais la viande?

2 A - Ah/ à cinq

3 P - oui/ au/ le numéro cinq c'était la boucherie

En este fragmento, el alumno prefiere utilizar una unidad léxica —que corres-

"La observación sistemática de clases de lengua extranjera, sobre todo en niveles de aprendices principiantes en la educación obligatoria, muestra que la lengua materna se usa sobre todo como vehículo de regulación de la enseñanza-aprendizaje y de las relaciones afectivas y que, por ello, ocupa un espacio cualitativo —y, a veces, cuantitativo— superior al de la lengua extranjera"

ponde al número de uno de los comercios dibujados en el manual— de cuya corrección está seguro, antes que arriesgarse a utilizar el término preciso. Este procedimiento de simplificación y, por lo tanto, de prevención del error supone además una demanda implícita de ayuda al interlocutor, quien formulará el enunciado esperado.

La segunda gran categoría de estrategias comunicativas en la conversación exolingüe es la *reformulación*. Los procedimientos habituales de reformulación son la sinonimia y la paráfrasis, es decir, la reformulación "intracódica", pero también es frecuente el uso de la traducción del enunciado conflictivo a otro código, es decir, la reformulación "extracódica", que puede tomar la forma de un gesto o puede constituir un tipo de traducción más o menos literal a la lengua del interlocutor. El recurso a unidades léxicas de la lengua materna o el uso de unidades gestuales se revela como un procedimiento mucho más eficaz y rápido que la definición o la explicación.

La reformulación puede ser, por parte del profesor, una estrategia de anticipación, de prevención del malentendido o bien de reparación cuando el interlocutor da muestras (verbales o gestuales) de incomprensión. En cualquier caso, la reformulación comporta para quien la realiza un proceso previo de evaluación de los propios enunciados y del nivel de competencia del interlocutor, como es el caso en el fragmento siguiente en el que el profesor presupone que el enunciado "je boite" puede acarrear problemas de comprensión:

(2)

- 1 P' - non je ne plie pas la jambe/non/
- 2 je j'ai tout mon corps qui se baisse//voilà hein voilà
- 3 ça me fait mal/ **y: soy cojo**// si vous voulez la
- 4 jambe droite/ou la gauche

El alumno recurre también a la reformulación cuando descubre —por las señales de su in-

terlocutor o por su propio conocimiento (6)— que su enunciado es incomprensible o defectuoso, como podemos observar en el ejemplo siguiente, fragmento de una actividad de grupo:

(3)

- 1 A - par exemple/ si tu dis quelques mots cachés o: // **un crucigrama no sé** comment
- 2 A2 - mots croisés
- 3 A - mots croisés et mots cachés?

Estos enunciados en las producciones de profesores y alumnos en lengua extranjera constituyen *alternancias exolingües*, es decir, yuxtaposiciones de formas lingüísticas pertenecientes a códigos diferentes usados de forma consecutiva. No afectan, como las marcas interlingüales, a la estructura de las lenguas que ponen en contacto puesto que son formas plenas de cada uno de los códigos empleados (Lüdi, 1991) y no superposiciones de las estructuras de la lengua primera sobre la lengua extranjera, como lo son las interferencias. Respecto de los fenómenos interlingüales que responden a usos inconscientes, sin una función pragmática propia, las alternancias pueden ser conscientes o inconscientes pero, en cualquier caso, son intencionales puesto que pretenden favorecer la intercomprensión.

Es importante insistir en el hecho de que las alternancias de lengua pueden constituir también, además de estrategias de facilitación, procedimientos de enseñanza y aprendizaje. En el fragmento (3), por ejemplo, la alternancia del alumno A, acompañada del enunciado de intención metalingüística, provoca en su interlocutor (alumno A2) una actividad de enseñanza. En cambio, en el fragmento (2), en el que el profesor explica las reglas de un juego, los alumnos no pueden acceder al enunciado que el profesor ha supuesto conflictivo.

La alternancia se limita aquí a un procedimiento de facilitación confuso, puesto que los alumnos han de inferir que el enunciado alternado substituye un elemento que no ha sido formulado (Nussbaum 1990a). El análisis de estas formas de contacto de lenguas es de gran interés para la didáctica, puesto que pone de manifiesto mecanismos de intercomprensión más o menos favorables para el aprendizaje.

La lengua base y las fronteras entre actividades y discursos

Hasta aquí he tratado de describir el uso de la lengua materna como procedimiento de facili-

tación y de simplificación observable en los discursos en los que domina la lengua extranjera, código lingüístico al que se atribuye el estatus de *lengua base*. Sin embargo, en muchas situaciones, no se puede afirmar que la lengua extranjera sea siempre la lengua dominante.

El examen conversacional de algunos usos lingüísticos en el aula muestra que la lengua materna tiene un peso cualitativamente superior en el sentido que constituye el marco estructurador de las relaciones entre los participantes, como es el caso en el ejemplo siguiente, en el cual las intenciones enunciativas, la atribución de los turnos de palabra, la especificación del destinatario, etc. se vehiculan a través de la lengua materna, a pesar del peso cuantitativo de la lengua extranjera.

(4)

1 P - **c'est combien**/ también podéis decir **c'est combien**/ después otra niña ha dicho/ e: je

2 **veux lapin/ je veux du lapin/ très bien je veux du lapin/ depuis/ je veux du**

3 **lapin je veux du lapin depuis du veau o sais pas qu'est-ce qu'elle a dit o du**

4 **poulet** es igual/ **du poulet/ attention attention/** quién lo sabe **depuis?** venga Arturo

5 A - **après**

6 P - **après du lapin/ depuis/** cuidado que es desde eh? **depuis/** o sea **depuis** María Luisa

7 no lo vuelvas a decir más que es desde **je veux des pommes après je veux du lapin**

8 **après je veux de après depuis** no

De hecho, el profesor se mueve entre dos ejes de tensión: la enseñanza de unos determinados contenidos de lengua extranjera y la necesidad de hacer cooperar a los alumnos mediante procedimientos afectivos y efectivos —léase rápidos— que toman cuerpo mediante el uso de una lengua u otra según una serie de variables de sumo interés para la didáctica (hipótesis sobre la competencia de los alumnos, estilo propio del profesor como individuo bilingüe, su estilo pedagógico, nivel educativo de los alumnos, etc.)

Así, la lengua base, en las clases de lengua extranjera es, en muchos casos, inestable, hecho que no suele ocurrir en otro tipo de intercambios plurilingües. Esa inestabilidad produce constantes cambios de código desde la lengua materna a la lengua extranjera y viceversa. Para distinguir estos cambios de lengua de las alternancias arriba descritas, los denomino *conmutaciones*. Las conmutaciones tienen la función de marcar la modificación de uno o de diversos parámetros

del *contexto* (7) o de marcar la frontera entre hechos de habla en la clase, pero, a menudo, aparecen también en el interior de una misma actividad comunicativa para contrastar diversos tipos de discurso (formal/informal; afectivo/distante; constitutivo/regulativo, etc). En este sentido, las conmutaciones actúan como *indicios contextualizadores* (Gumperz, 1982, 1990) de la estructura de la comunicación en el aula. En el fragmento siguiente, por ejemplo, la profesora recurre al cambio de lengua para contrastar la actividad pedagógica y la actividad regulativa: referencia a otra situación, especificación del destinatario, comentario sobre la actitud del alumno:

(5)

1 P - Bon//et les poireaux/ ce mot bien difficile, que nos ha costado mucho recordar //

2 les poireaux//a ver Francisco/ hoy parece que no estás aquí/ où est-ce que tu

3 acheterais les poireaux?

Los comportamientos del profesor, ejemplificados en (4) y (5), muestran que la enseñanza de la lengua extranjera se centra en determinados aspectos de la competencia lingüística (léxico, morfosintaxis...) y que, en cambio, no se tienen en cuenta los aspectos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos (Canale, 1983) de la competencia comunicativa que, como hemos visto, son vehiculados a través de la lengua materna. Ello significa que los enfoques comunicativos y, en particular, el uso significativo de la lengua como procedimiento esencial para su adquisición no han cuajado, de manera general, en la formación del profesorado de lengua extranjera.

Además de las funciones señaladas, las conmutaciones de código pueden indicar, siguiendo a Auer (1988), la preferencia o la incompetencia del hablante, lo cual puede suponer también un intento de negociación de la lengua del intercambio. En esta línea, las conmutaciones señala-

"La descripción etnográfica de la clase de lengua extranjera se interesará por el repertorio verbal de los hablantes, por el marco contextual de las actividades propias del aula, por la tipología de intercambios y, finalmente, por aspectos psicosociales que regulan las relaciones entre los individuos implicados"

rán procedimientos de figuración (*face work*, en terminología de Goffman, 1976), como veremos a continuación.

La construcción de las relaciones interpersonales

Kramsch (1984) señala que el uso de la lengua materna en clase de lengua extranjera es un fenómeno directamente ligado al carácter de la interacción. Cuando ésta se concibe como una actividad exclusivamente formal (repeticiones, ejercicios estructurales, simulaciones, juegos de rol, etc.), profesor y alumnos tendrán que recurrir a la lengua materna para vehicular lo que se perciba como importante (explicaciones metalingüísticas, consignas, aclaraciones, organización de las tareas, etc.) o como impropio del aula (comentarios privados, quejas, etc.). Por otra parte, la posición que confiere al docente el dominio del código, su estatus institucional y los sucesivos roles que adopta en la interacción crean en los aprendices la necesidad de renegociar su lugar. Esta necesidad se traduce a menudo en comportamientos indisciplinados, uno de los cuales es el recurso a la lengua materna. Kramsch sostiene también que el hecho de tener que revestir una personalidad ajena a la propia —cuando se le obliga a adoptar un comportamiento que no le es habitual— conduce al alumno a distanciarse de la situación mediante el uso de la lengua materna.

Uno de los intereses fundamentales del análisis de las interacciones verbales es precisamente el de tratar de establecer relaciones entre usos lingüísticos y construcción de las relaciones interpersonales. Ya Bakhtine (1927, ed. 1977) señalaba que todo enunciado se orienta hacia un co-enunciador que participa en la construcción del sentido y condiciona su forma. Así se puede entender que el uso de la lengua materna sea, en determinadas clases, el hilo conductor de las relaciones interpersonales.

Numerosos son los aspectos que contribuyen a la construcción de las relaciones interpersonales. De entre ellos tomaré dos ejes que me parecen fundamentales para explicar las relaciones entre profesores y alumnos en la clase de lengua extranjera.

"En cada comunidad de habla, entendida como grupo de individuos que comparten patrones de interacción social, existen diferentes variedades de lengua que constituyen su repertorio verbal o lingüístico. El repertorio incluye los dialectos (sociales y regionales) y los registros, así como los códigos profesionales, lenguajes especializados, códigos secretos, variedades para hablar con los niños, etc."



LOGOTIPOS

Me refiero a los *taxemas de lugar* (Kerbrat-Orecchioni, 1988) y al *tratamiento de la imagen* (Goffman, 1967; Brown y Levinson, 1978; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Los taxemas de lugar

Los procesos de facilitación de la comprensión que se han señalado, además de mostrar aspectos del principio de cooperación (Grice, 1975) influyen también en otros componentes de la interacción y, sobre todo, en las relaciones de *lugar* (De Pietro, 1988). Kerbrat-Orecchioni (1988) postula que, a lo largo de la interacción, los participantes pueden tomar posiciones diferentes respecto del eje vertical que estructura su relación interpersonal.

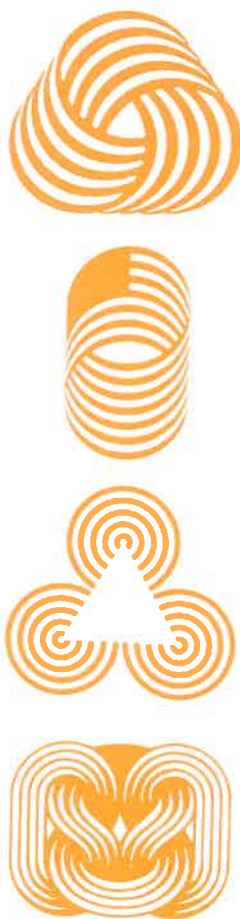
La autora señala que la relación de lugares depende de factores externos e internos. Los primeros hacen referencia al contexto socio-institucional que puede atribuir a cada hablante un lugar en función de datos tales como el estatus social, la edad, el prestigio, la profesión, etc. Los segundos constituyen un conjunto de elementos que, desde el interior de la conversación, pueden confirmar, disolver o construir las relaciones de poder establecidas a priori por el contexto social. Estos factores, que la autora denomina *taxemas*, son hechos semióticos pertinentes que pueden ser considerados a la vez como indicadores del lugar que ocupa cada hablante o como distribuidores de lugares a lo largo de la conversación. En la situación de clase, el enseñante tiene, por su estatus institucional, el lugar dominante; ahora bien, a menudo los alumnos se lo arrebatan a través de recursos muy variados.

Kerbrat Orecchioni señala diversos tipos de taxemas de lugar, pero se centra en la descripción de tres tipos verbales: los taxemas relativos a la forma, los taxemas relativos a la estructuración de la interacción en turnos de palabra y los taxemas relativos al contenido de la interacción (temas, opiniones, valores pragmáticos de los enunciados). Entre los taxemas relativos a la forma, Kerbrat-Orecchioni (1988) contempla la lengua. Según la autora, se coloca en posición alta quien logra imponer a los interlocutores su propia lengua y, en cambio, ocupa un lugar inferior aquel que

se ve obligado a utilizar una lengua que no domina. El profesor ocupa la posición alta a lo largo de la interacción mediante procedimientos de repetición y de corrección de los enunciados de los alumnos que apuntan, más que a resolver problemas de intercomprensión, a la exteriorización de su rol de enseñante y evaluador, así como de su autoridad respecto del repertorio de los alumnos. Es pues, entre otras circunstancias, a través de su dominio lingüístico como el profesor de lengua extranjera revalida su lugar. Los aprendices, por el contrario, con sus enunciados inacabados y con sus estrategias de auto-facilitación se sitúan en un lugar de inferioridad. Según estas consideraciones, una de las razones por las cuales los alumnos tienden a utilizar la lengua materna es precisamente para intentar resituar su posición en la interacción. Así las conmutaciones de lengua sirven a menudo a los alumnos como procedimiento de renegociación de los lugares en la interacción.

El tratamiento de la imagen

Para Goffman, las interacciones cara a cara están sometidas a restricciones del sistema y a restricciones rituales. Las primeras son de naturaleza lingüística, mientras las segundas son de orden psicosocial y están regidas por la necesidad de salvaguardar *la imagen* (conjunto de valores sociales positivos que el yo se atribuye) y *el territorio* (conjunto de espacios íntimos que el yo considera como propios) de los hablantes. Ambos conceptos son redefinidos por Brown y Levinson (1978) como *imagen positiva* e *imagen negativa* y constituyen los parámetros fundamentales de los principios de cortesía. Toda intervención supone una amenaza para alguna de las imágenes de los participantes; por ello, en los ritos de la interacción, encontramos huellas de lo que los autores denominan *tratamiento de la imagen* o *procesos de figuración*, es decir, procedimientos para proteger la propia imagen o para disminuir las agresiones o las invasiones del terreno ajeno. Una orden, por ejemplo, constituye una invasión del espacio del interlocutor; los procedimientos de modalización o los actos de habla indirectos son



LOGOTIPOS

"La clase es el espacio de aprendizaje de la lengua extranjera y, por lo tanto, la elección del código lingüístico debería responder no sólo a las finalidades individuales en un hecho de habla concreto sino también a las finalidades educativas de la institución"

ejemplos de mecanismos para rebajar dicha invasión.

En el aula, sin embargo, los tratamientos de la imagen o, si se quiere, los principios de cortesía son constantemente transgredidos por el profesor en virtud de las finalidades de la institución educativa y de los estatus que ésta confiere a los hablantes. Por definición, el profesor puede violar el territorio (mediante órdenes y preguntas, por ejemplo) y agredir la imagen de los alumnos (mediante correcciones e interrupciones, por ejemplo) sin que ello constituya, a priori, un comportamiento criticable. Su lugar fuerza al enseñante a violar frecuentemente el principio de cortesía, es decir, a amenazar la imagen positiva del alumno señalando su enunciado erróneo —véase en el ejemplo (4) "no lo vuelvas a decir más"—.

No obstante, es interesante constatar que la pedagogía actual tiende cada vez más a salvaguardar los ritos de la interacción. Propuestas tales como la negociación de las tareas, el respeto por los ritmos y necesidades individuales y, en general, la sustitución del rol de director por el rol de animador en las actividades del docente suponen, entre otras cosas estrategias de enseñanza encaminadas a "tratar la imagen" de los aprendices. Asimismo, desde la didáctica de la lengua, se aconseja al enseñante no interrumpir a los alumnos cuando hablan en lengua extranjera y reservar espacios de la clase para la corrección sistemática de los errores, lo cual equivale a proteger la imagen positiva de los aprendices, procedimiento que vemos ampliamente desplegado en el ejemplo siguiente:

(6)

1 P - después he visto otra / falta/ que me ha (extrañado) mucho ver que son los números/ los

2 números también: / he visto una falta de números/ a ver/ se ha liado la: la:/ cómo se llama/

3 Eva también no es sorprendente porque tenía que hacerlo otro niño y al hacerlo ella en lugar 4 de él eh? (mirando a la alumna)

5 E - estaba nerviosa y:

6 P - estabas nerviosa porque lo hacías y no lo habías preparado y lo has hecho

7 así espontáneo y lo has hecho muy bien bueno/ pues **soixante**

"El profesor se mueve entre dos ejes de tensión: la enseñanza de unos determinados contenidos de lengua extranjera y la necesidad de hacer cooperar a los alumnos mediante procedimientos afectivos y efectivos que toman cuerpo mediante el uso de una lengua u otra según una serie de variables de sumo interés para la didáctica (hipótesis sobre la competencia de los alumnos, estilo propio del profesor como individuo bilingüe, su estilo pedagógico, nivel educativo de los alumnos, etc.)"

Por parte de los alumnos, es frecuente observar comportamientos "indisciplinados" que se concretan mediante la elección protestataria de la lengua materna. Estos comportamientos responden a la voluntad de disminuir la distancia en la posición y salvaguardar la imagen. En el fragmento siguiente, por ejemplo, el alumno esquivaba la respuesta al propio tiempo que plantea un nuevo marco que obliga al profesor a resituarse la actividad en lengua materna.

(7)

1 P: bon, a ver Ramón /où est-ce que tu achètes les moules?

2 R: yo no

3 P: mais si tu/ **si tuvieras que comprar para tu madre para el arroz**/où est-ce que

4 tu irais?

5 R: m:/ je sais pas:/ la pexetarie

6 P: tu ne sais pas, à la poissonnerie peut-être tu veux dire?

Como vemos, la construcción de las relaciones interpersonales genera procesos de acomodación divergente (adopción de una lengua base distinta) y convergente (adopción de la lengua que propone el interlocutor) que proyectan nuevos esquemas discursivos en la interacción.

Implicaciones pedagógicas: ¿un contrato de habla?

Hasta aquí he intentado esbozar algunos elementos para una aproximación etnográfica y conversacional al uso de las lenguas en el aula. Esta aproximación permite establecer unas primeras conclusiones que, a mi entender, y con las debidas adaptaciones a cada contexto, contienen elementos suficientes para tratar de establecer lo

que podríamos denominar un contrato del habla de la clase.

A) El empleo de la lengua materna no es aleatorio, antes bien responde a funciones interactivas precisas.

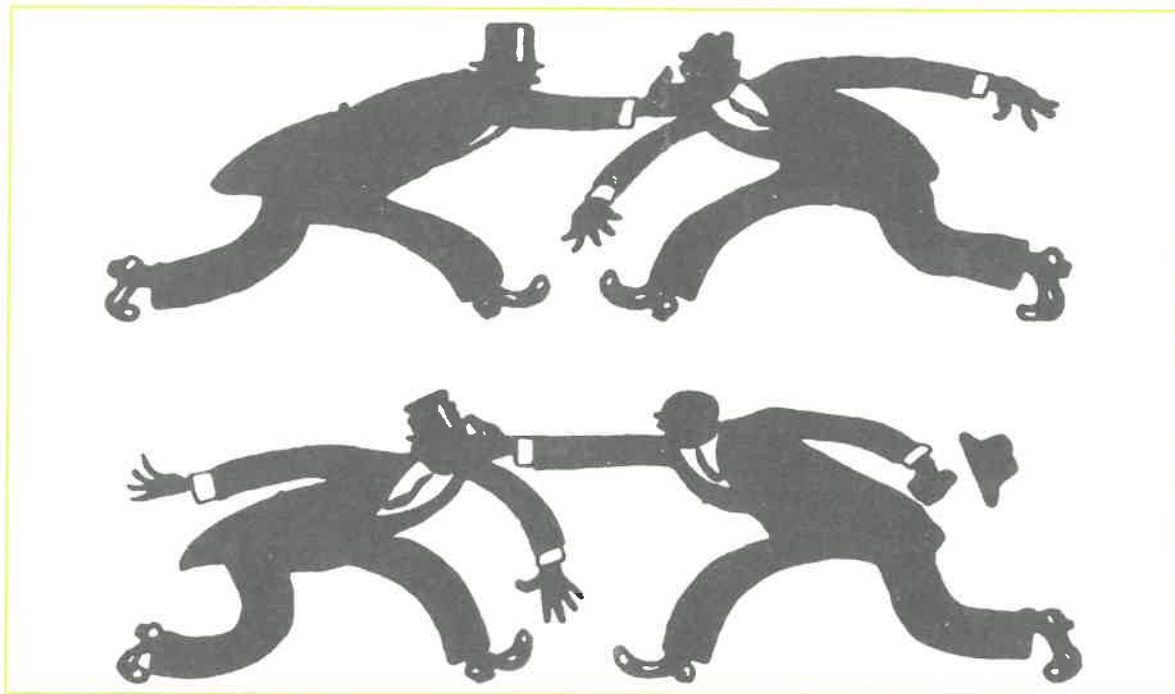
B) Desde el punto de vista pedagógico, el recurso a alternancias exolingües debe ser observado como una de las características de la comunicación en clase de lengua extranjera. El procedimiento permite al profesor hacer accesible el significado y a los alumnos colmar las lagunas de disponibilidad lingüística sin interrumpir la producción, lo cual indica la puesta en funcionamiento de los aspectos estratégicos de la competencia comunicativa (Canale, 1983): prevención del error, fluidez en la codificación, demanda de ayuda al interlocutor, etc.

C) Las conmutaciones de código cuya función es contextualizar el discurso —especificación del destinatario, cambio de tema, cambio de actividad, etc— o contrastar las intenciones enunciativas —regulación/contenido de enseñanza; afecto/distancia, etc— tienen, en muchas clases, un peso muy relevante. Ello significa que la lengua base es, en estos casos, la lengua materna, que actúa de marco estructurador de las producciones en lengua extranjera. Tales usos implican privar a los alumnos de un *input* cualitativamente muy importante a la vez que les sitúan en un marco de comunicación que les permite adoptar la lengua materna.

D) El uso sistemático de la lengua materna por parte de profesores y alumnos como procedimientos de figuración y de construcción de los lugares responde a factores psicosociales que debieran ser analizados detenidamente en cada grupo-clase a la luz de estudios ya realizados sobre estilos de enseñanza y de aprendizaje (Allwright, van Lier).

E) Como ya se ha dicho, la clase es un espacio de comunicación plurilingüe. La lengua extranjera se halla, a priori y en virtud del repertorio de los alumnos, en situación minoritaria. Sin embargo, los objetivos institucionales y los procedimientos pedagógicos pueden hacer variar dicho estatus, sobre todo si se toma como eje de reflexión lo que sucede en otras situaciones plurilingües.

En efecto, en las comunidades lingüísticas en las que se habla más de una lengua, las auto-



SILENO

ridades, a veces, establecen programas de política lingüística encaminados a proteger las lenguas minoritarias y a fomentar su aprendizaje. Uno de los elementos fundamentales de estas políticas consiste en favorecer el uso de dichas lenguas en todos los contextos sociales, lo cual implica, a menudo, intentar modificar ciertos comportamientos habituales como, por ejemplo, la norma de acomodación, según la cual el bilingüe activo adopta la lengua de su interlocutor bilingüe pasivo. La norma de acomodación convergente ha sido sustituida, en algunas comunidades y sobre todo en situaciones formales, por la norma bilingüe según la cual cada hablante se expresa en la lengua que le es más cómoda (8). Este tipo de propuestas de comportamiento pretende, entre otras cosas, favorecer, mediante su uso, la adquisición de las lenguas, al igual que se hace en los programas de inmersión lingüística (Artigal, 1990; Vila, 1990). En cualquier caso, estos planteamientos se simultanean con campañas de sensibilización, uno de cuyos objetivos es concienciar a los hablantes de las relaciones entre uso y adquisición-aprendizaje de las lenguas.

El contrato de enseñanza-aprendizaje que propongo tiene como objetivo la negociación de una política lingüística flexible que incluya normas explícitas sobre el uso de las lenguas en la clase de lengua extranjera y cuyas cláusulas podrán ser modificadas a lo largo del proceso de

enseñanza-aprendizaje. El establecimiento de dichas cláusulas supone un trabajo previo de información —elemental, claro está, y adecuado al nivel educativo de los alumnos— sobre los aspectos psicosociales que regulan la adquisición de las lenguas. Las modificaciones en el contrato podrán pactarse a partir de nuevas informaciones sobre el comportamiento del grupo obtenidas mediante las técnicas que propone la etnografía de la comunicación (Tusón, 1991): diario de clase, análisis de las grabaciones de actividades realizadas, entrevistas individuales, debates sobre el uso de las lenguas en el aula, observación del trabajo en grupo, etc.

"Se coloca en posición alta quien logra imponer a los interlocutores su propia lengua y, en cambio, ocupa un lugar inferior aquel que se ve obligado a utilizar una lengua que no domina. El profesor ocupa la posición alta a lo largo de la interacción mediante procedimientos de repetición y de corrección de los enunciados de los alumnos que apuntan, más que a resolver problemas de intercomprensión, a la exteriorización de su rol de enseñante y evaluador"

A mi parecer, el contrato debería contemplar la lengua extranjera como lengua base de las interacciones en el aula y los alumnos tendrían que comprender —mediante explicaciones sencillas como, por ejemplo, la referencia al proceso de adquisición de su propia lengua o de una segunda lengua, en el caso de las comunidades bilingües— que esta cláusula contiene uno de sus derechos esenciales. Ello no implica, claro está, no respetar las características individuales de los alumnos en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales. En este sentido, otra cláusula del contrato podría contemplar la vigencia de la norma bilingüe para determinadas actividades. Asimismo, es importante que los alumnos perciban sus errores interlingüales y, sobre todo, las interferencias como marcadores de su proceso de aprendizaje. Las alternancias exolingües tendrían que entenderse como aspectos característicos de la comunicación entre nativos y no-nativos y nunca como un mestizaje o una mezcla aleatoria.

Por último, unas palabras sobre la formación específica del docente. La tarea de enseñanza de lenguas extranjeras exige en el profesor, como primer requisito, un buen dominio instrumental de la lengua, es decir, una competencia lingüística libre de error. En segundo lugar, el docente debe poseer una competencia que le permita expresarse de manera fluida en situación pedagógica, es decir, dominar lo que ha dado en llamarse *la lengua de la clase*. En tercer lugar, el profesor debe ser capaz de analizar las necesidades lingüísticas de sus alumnos para la comunicación en el aula, inventariarlas como contenidos e integrarlas como un elemento fundamental de la programación. Finalmente, el profesor debe concienciarse de las restricciones que acarrea el uso de la lengua en una situación exolingüe y, en consecuencia, saber desplegar toda una amplia gama de recursos de heterofacilitación de la interacción.

(*) Luci Nussbaum es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. (Teléfono de contacto: 93-5811134).

"La pedagogía actual tiende cada vez más a salvaguardar los ritos de la interacción.

Propuestas tales como la negociación de las tareas, el respeto por los ritmos y necesidades individuales y, en general, la sustitución del rol de director por el rol de animador en las actividades del docente suponen, entre otras cosas, estrategias encaminadas a 'tratar la imagen' de los aprendices"



Notas

(1) Estas afirmaciones han sido recogidas en cursos de formación de profesorado en ejercicio.

(2) El Diseño Curricular Base, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, recomienda al profesor el uso de la lengua extranjera como la principal fuente de input (Diseño Curricular Base. Educación Primaria: 359 y 367; Diseño Curricular Base. Educación Secundaria: 457-458 y 461). Sin embargo, no se descarta el uso de la lengua materna cuando sea "imprescindible que los alumnos comprendan claramente las instrucciones" (Diseño Curricular Base. Educación Primaria: 359).

(3) Véase en *Signos*, 3.

(4) Así en clases de niveles avanzados (de perfeccionamiento lingüístico) se observa cómo los alumnos recurren a usos de lengua materna y de lengua extranjera semejantes a los que se pueden dar en situaciones estables de contacto de lenguas (Nussbaum, 1990a).

(5) Conjunto de conocimientos intermedios que poseen los individuos que aprenden una nueva lengua. Porquier (1984b: 131-133) enumera algunas de las características más relevantes de las interlenguas: a) en sus diferentes estadios, las interlenguas constituyen conjuntos de reglas estructuradas; b) son sistemas dinámicos, sujetos a modificaciones y cambios, a pesar de que contienen elementos fosilizados; c) son sólo parcialmente descriptibles y parcialmente observables a partir de las producciones de los individuos y de sus juicios de aceptabilidad; d) son sistemas individualizados, dialectos idiosincráticos; e) desde el punto de vista lingüístico, cada sistema contine huellas de la lengua primera -o de otras lenguas- y de la lengua que se aprende; f) no presentan sólo desviaciones lingüísticas sino también discursivas.

(6) Véase la teoría del "monitor model" de Krashen (1981).

(7) El concepto de **contexto discursivo** remite a todos los elementos extralingüísticos que acompañan a la interacción verbal y que permiten entender la construcción del discurso y los cambios de dirección que en él se operan.

(8) Tales comportamientos son también frecuentes en situaciones de intercambio internacional—sobre todo entre individuos de comunidades lingüísticas relativamente próximas (románicas, germánicas...)— cuando los participantes tienen sólo una competencia pasiva en la lengua de su interlocutor.

Referencias bibliográficas

- ALBER, J. L. et Py, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle" in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61: 78-90.
- ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. London. Longman.
- ARCAINI, E. e PY, B. (comp.) (1984): *Interlingua*. Roma. Istituto della Enciclopedia Italiana.
- ARTIGAL, J. M. (1990): "El context compartit com a base de 'l'ús-adquisició' de la nova llengua", in *Actas de les Primeres Jornades d'ensenyament de la llengua*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- AUER, P. (1988): "A conversational analytic approach to code-switching and transfer", in M. Heller (ed.): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin. Mouton de Gruyter: 187-211.
- BAKHTINE, M. (1929): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris. Les Editions de Minuit. 1977.
- BROWN, G. and LEVINSON, S. (1978): "Universals in language usage: politeness phenomena", in E. Goody (ed.): *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge University Press: 56-289.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" in J. C. Richards and R.W. Schmidt (eds.): *Language and communication*. London. Longman.: 2-27.
- COSNIER, J. et al. (dirs.) (1988): *Echanges sur la conversation*. Lyon. CNRS.
- DE PIETRO, J. F. (1988): "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles", in J. Cosnier et al. (dirs.): 251-267.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1974): "Is second language learning like the first?" in *TESOL Quarterly*, 8: 111-127.
- GOFFMAN, E. (1967): *Ritual interaction*. New York. Doubleday.
- GRICE, H. (1975): "Logic and conversation" in P. Cole and H. Morgan (eds): *Speech acts. Syntax and Semantics, Vol 3*. New York. Academic Press: 41-58.
- GUMPERZ, J. (1968): "The Speech Community", in A.S. Dill 1971: *Language in Social Groups: Essays by J. J. Gumperz*. Stanford University Press. 114-118.
- (1982): *Discourse strategies*. Cambridge University Press.



"Desde la didáctica de la lengua se aconseja al enseñante no interrumpir a los alumnos cuando hablan en lengua extranjera y reservar espacios de la clase para la corrección sistemática de los errores, lo cual equivale a proteger la imagen positiva de los aprendices"

- (1990): "Contextualization and understanding", in A. Duranti and C. Goodwin (eds): *Rethinking context*. New York. Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHION, C. (1988): "La notion de 'place' interactionnelle ou les taxèmes, qu'est que c'est ça?" in J. Cosnier et al. (dirs): 185-198.
- (1990): "Théorie des faces et analyse conversationnelle" in I. Joseph et al.: *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris. Les Editions de Minuit: 155-179.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Hatier-Crédif.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon.
- LÜDI, G. (1991): "Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment?" in *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies*. E. S. F. Scientific Networks. Strasbourg: 47-72.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA, (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA, (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria*.
- NUSSBAUM, L. (1990)a: "Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia", in *Papers for the Workshop on Impact and Consequences: Broader Considerations. Network on Code-Switching and Language Contact*. E.S.F. Scientific Networks. Strasbourg: 141-163.
- (1990)b: "Bueno, docs, on commence?" in *Temps d'Educació*, 3: 79-99.
- PORQUIER R. (1984)a: "Communication exolingue et apprentissage des langues" in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris PUV, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée: 17-47.
- (1984)b: "Interlingua e sistemi intermedi", in E. Arcaini et B. Py (eds.): 127-154.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of Communication*. Oxford-New York. Basil Blackwell.
- SELIGER, H. W. (1978): "On the evolution on the error type in high and low interactors" in *Indian Journal of Applied Linguistics*, 4: 22-30.
- TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso" in *Signos*, 3: 50-59.
- van LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London. Longman.
- VILA, I. (1990): "Aspectes psicopedagògics de la introducció precoç d'una segona llengua", in *Actas de les Primeres Jornades d'ensenyament de la llengua*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.