

EL USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES EN EL DISCURSO DEL PROFESOR DE INGLÉS COMO L2; ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

María del Mar Torreblanca López
Universidad de Sevilla

L2 teacher discourse has a triple function: it is the subject the students are learning, it is language used in the classroom to communicate and it is the model for students to imitate. For some authors it is a type of modified discourse like caretaker speech, mother talk or foreigner talk. Teachers simplify their speech, trying to offer comprehensible input to their students in order to favour their acquisition, yet, not all the deviations found in this discourse are due to a simplification at different levels. Some processes make this variety more complex. The need for students and teachers to save face and the preservation of a harmonious interactive atmosphere in the classroom could account for this complexity. In this paper we will concentrate on the special use of pronouns by teachers in the setting tasks, correcting work and offering explanations in a 30 hour corpus of EFL and ESL classes. Brown & Levinson 's Politeness Theory (1978, 1987) will be the theoretical framework used to account for this use of language.

1. Introducción

El discurso del profesor presenta algunas particularidades con respecto al lenguaje ordinario y, de modo más concreto, el discurso del profesor de inglés como L2 que, además de constituir vehículo de comunicación en el aula, es objetivo de la enseñanza y modelo de imitación para los alumnos.

Para algunos autores es éste un tipo de discurso modificado en la línea del *caretaker speech, mother talk* o *foreigner talk*. Los profesores, al simplificar un poco el código que utilizan, tratan de ofrecer input comprensible a sus alumnos y, de esta manera, propiciar el aprendizaje de éstos. Sin embargo, no todas las desviaciones que encontramos en el discurso del profesor son atribuibles a la simplificación. Procesos que hacen más compleja ésta modalidad son también frecuentes. La protección de la imagen de los alumnos y de los profesores y el mantenimiento de un ambiente interactivo armónico

M. Torreblanca López

dentro de la clase son algunas de las razones que encontramos tras esta complejidad.

En este trabajo describiremos brevemente las principales características de este tipo de discurso, explicaremos de modo somero los postulados de la teoría de la cortesía lingüística de Brown y Levinson (1978, 1987) en cuyo marco teórico analizaremos un aspecto concreto de este discurso que puede servir como botón de muestra de una serie de modificaciones que aunque ya han sido descritas en diferentes trabajos de corte formalista pueden beneficiarse de ser analizados desde un modelo pragmático y nos pueden ayudar a esclarecer aspectos sociales de las relaciones que se establecen en el aula y que a simple vista y aplicando un sistema de análisis exclusivamente formal pasarían desapercibidos al observador. Concretamente nos centraremos en el uso de los pronombres y de otras formas lingüísticas que los profesores usan para referirse a sus alumnos en la imposición de tareas, correcciones y explicaciones en un corpus de 30 horas de clases de inglés como L2 y como LE recogidas en universidades españolas y estadounidenses.

2. El discurso del profesor

El discurso del profesor es una parte de lo que se denomina discurso en el aula (*classroom discourse*) que ha sido ampliamente caracterizado por autores como Sinclair y Coulthard (1975), Van Lier (1988), Mehan (1979) etc.

Estos estudios señalan las diferencias de este tipo de discurso con respecto a la conversación cotidiana: las clases transcurren en un período de tiempo limitado y tienen que atenerse a unas expectativas sociales y a unas necesidades institucionales que conllevan una orientación determinada. Esto determina la asimetría fundamental entre participantes y su consiguiente variedad discursiva.

La característica más llamativa del discurso en el aula radica en la estructura y organización de las secuencias básicas de este tipo de comunicación y en el sistema de distribución de turnos y de técnicas de *repair*.

M. Torreblanca López

algunas ocasiones se autoasignan el turno, en ninguna ocasión asignan ellos el turno a otro alumno.

Por último, aunque el tipo de autoreparación (*self repair*) es la técnica preferida en la conversación cotidiana, en el lenguaje del aula la preferida es *other repair*, esto es, la reparación realizada por el otro interlocutor, como bien indican Kasper (1985) y McHoul (1990)

Estas características del discurso en el aula son ciertas para todo tipo de clases, independientemente de la asignatura estudiada, pero son particularmente evidentes en el tipo de entorno que estudiaré en el corpus: la clase de inglés como L2 o como LE. En un contexto de este tipo la propia lengua es objeto de estudio (no sólo los contenidos que por medio de ella se expresan) y todos los intercambios comunicativos que se producen son objetos potenciales de crítica, de modo que el desarrollo y manejo de tópicos conllevan más restricciones que en las clases de otras asignaturas, ya que los alumnos pueden ver que sus intervenciones son tomadas como objeto de análisis formal, criticadas por su forma antes de ser tenidas en cuenta como una unidad de significado.

Para resumir, cabe señalar que el discurso en el aula es el marco en el que se desarrolla el discurso del profesor y que, por lo tanto, éste se ve afectado por ese entorno. Este discurso del profesor tiene unas peculiaridades tanto por su propia naturaleza como por el ámbito en el que se desarrolla. En líneas generales puede afirmarse que, a diferencia del lenguaje cotidiano, el discurso del profesor transcurre en un ámbito institucional y se caracteriza por la desigual distribución de derechos y deberes de los interlocutores. Así pues, el profesor tiene unas prerrogativas que los alumnos no poseen:

- a.- Es él quien habla la mayor parte del tiempo, en razón, evidentemente, a la naturaleza de una clase.
- b. Decide el tema que se va a tratar y asigna a cada actividad una duración determinada.

c.- Es él quien controla y distribuye los turnos de palabra.

En el caso concreto del profesor de lengua extranjera existe una doble vertiente en su discurso, pues, además de servirle de vehículo de información al alumno, actúa como paradigma de imitación en la adquisición por parte de los alumnos del código lingüístico que tratan de aprender o perfeccionar. Se produce, pues, una paradoja: por tener que amoldarse al entorno institucional en el que por necesidad transcurre la clase, el profesor ha de expresarse de una forma que, a todas luces, no es el modelo adecuado para la enseñanza del idioma.

Así las cosas, el profesor de L2 o LE no tiene más remedio que modificar su discurso en aquellos aspectos que son necesarios para ofrecer al alumno *input* comprensible y servir a un mismo tiempo de punto de referencia en la adquisición o perfeccionamiento del correspondiente código lingüístico.

3. La teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1978, 1987) y sus implicaciones en el discurso en el aula.

Brown y Levinson parten de un concepto básico que toman de Goffman (1959) y que para ellos constituyen un universal: la noción de **imagen** (*face*) pública y privada que todo individuo tiene y reclama para sí y que quiere conservar. Esta imagen consta a su vez de dos vertientes: la **imagen positiva** o deseo de ser apreciado por los demás y de que otros compartan los mismos deseos, y la **imagen negativa** o deseo de tener libertad de acción y de no sufrir imposiciones por parte de los demás. Todo individuo es consciente de que esta imagen es vulnerable y para mantener la armonía interactiva es necesario que se intente salvaguardar tanto la imagen propia como la ajena aunque este cometido puede resultar a veces una tarea difícil ya que la mayoría de los actos de habla pueden dañar potencialmente la imagen del hablante o del oyente (Face Threatening Acts)³. El hablante

³ Utilizaré la traducción de Garcés (1993) Actos contra la Imagen (ACIs)

M. Torreblanca López

que quiere que la conversación se desarrolle de una modo adecuado intentará suavizar la amenaza potencial de estas acciones por medio de la cortesía lingüística. El nivel de cortesía que debe emplearse depende de tres variables: el poder relativo del oyente con respecto al hablante (P), la distancia social entre los interlocutores (D) y el grado de imposición de un determinado acto (I). El hablante dispone pues de una serie de estrategias y subestrategias de cortesía positiva y negativa para mitigar la merma de imagen que conlleva la realización de ciertos actos.

Brown y Levinson realizan un modelo muy elaborado en los que explican todas estas estrategias y su funcionamiento en tres lenguas muy distintas pero que por razones de espacio no me detendré a explicar aquí. Quiero eso si hacer una mención más detallada de la variable poder (P) que en un tipo de discurso institucional como el que analizo tiene una importancia decisiva en la elección de estrategias.

En el ámbito institucional del aula, la variable Poder (P) tiene una especial repercusión por sus características particulares. Entendemos que el P en el aula es compartido, consensuado, con el fin no de dominar sino de "get things done"(Reynolds 1990: 123). Es un poder que está en relación con el concepto de autoridad o poder legítimo . Esta autoridad que en el aula poseen los profesores, emana de un mayor conocimiento de la materia y del cumplimiento de una serie de reglas del juego que a la postre favorecerán al conjunto de los alumnos. En el caso de que el profesor no estuviera a la altura de las circunstancias en alguno de estos aspectos, su posición en la clase se vería muy comprometida y tendría que valerse de otros medios, no muy deseables en un ambiente que quiere propiciar la participación, la colaboración y el aprendizaje, para mantener una posición de superioridad.

Además, como señala Lakoff (1989), el poder último está en manos de los alumnos ya que sin ellos no existiría la clase. Es la audiencia la que, de manera voluntaria, cede el turno de palabra al orador, pero porque sabe o presupone que va a sacar algún beneficio de ello. Existe así una oposición entre el poder abierto que ostenta el profesor y el poder encubierto de los alumnos.

Lakoff (1989), Lörscher & Schulze (1988) entre otros, sostienen la teoría de que el discurso en el aula sería básicamente un discurso no cortés.

Lakoff (1989) en su estudio sobre el lenguaje utilizado en los tribunales de justicia y en la terapia psicológica hace algunas referencias a las características del *academic lecture* que ella sitúa en uno de los extremos del continuum informativo-interactivo. Según la autora, el discurso en el ámbito académico estaría determinado por un énfasis en la transmisión de información y en la búsqueda de la verdad, mientras que en la conversación ordinaria (OC) el énfasis estaría en la interacción *per se* y, en consecuencia, intenta por todos los medios lingüísticos a su alcance mantener el equilibrio interactivo de los participantes y así mantener la armonía. En el ámbito académico este interés es secundario y los participante aceptan un tipo de "reglas del juego" bien distinto y en el que, según Lakoff, la cortesía no jugaría un papel preponderante.

Por su parte, Lörcher y Schulze (1988) describen la estructura jerárquica de poder caracterizado por las variables (P+,D+) en su versión marcada, lo cual hace que los alumnos y profesores, cuando se comunican en el aula, utilicen unos registros poco apropiados para la comunicación fuera de la misma. La doble naturaleza de la lengua meta que se utiliza en una clase de lengua extranjera o L2 como vehículo de instrucción y objeto de la misma, y la necesidad de que la interacción en el aula sirva como modelo para la conversación fuera de la misma, hace, según estos autores, que la clase de LE y L2 no ofrezca un modelo adecuado para los alumnos que corren el riesgo de cometer fallos pragmáticos fuera del aula al aplicar a la OC las reglas propias de la interacción en el ámbito académico. En este mismo sentido otros estudios como el de Doval Suarez (1997), éste de ámbito más reducido, incide en la ausencia y la falta de necesidad de utilización de recursos de cortesía en el aula.

4. Metodología

En este trabajo estudiaré un aspecto muy concreto del discurso del profesor de inglés como L2 y LE, qué pronombres y otras estrategias utiliza para referirse a sus alumnos en clase en las distintas tareas que realiza. Para ello he grabado y transcrito un extenso corpus de clases de inglés que consta de 20 sesiones (doce de una hora y cuatro de dos horas y otras cuatro de hora y media) de clase de inglés como lengua extranjera (LE) (en dos

universidades españolas) y de clases de inglés como segunda lengua (L2) en la Universidad de Hawaii at Manoa (UHM)⁴.

En el análisis del corpus ejemplificaré los tipos de referencia que utilizan los profesores del corpus para nombrar a sus alumnos en las clases y daré una explicación sobre la estrategia a la que corresponden en el modelo de cortesía de Brown y Levinson.

En el tipo de entorno que voy a estudiar, las relaciones de poder serán de vital importancia para la elección de estrategias y para la hipótesis de la existencia de un sistema jerárquico en la interacción profesor-alumno.

5. Análisis del corpus

Cuando los profesores nombran al grupo de estudiantes en su totalidad encontramos una clara tendencia hacia las estrategias de solidaridad o cortesía positiva como podemos ver en los ejemplos que analizamos a continuación. En ambos corpóra encontramos la existencia de expresiones que tratan de acentuar la pertenencia al mismo grupo social. El profesor nombra a los alumnos utilizando algunas expresiones de tipo coloquial que uno no esperaría encontrar en un discurso jerarquizado.

(1) T: Okay? So maybe you guys could just have a seat over there. Okay. / (2)

(2) [60] P. I thought that section was hard. I'm sure you guys found it hard. Hold on.

En estos dos ejemplos el profesor utiliza la expresión 'you guys' que, aparte de ser un marcador de plural que indica que el profesor se está refiriendo a todos los alumnos de la clase, tiene un matiz coloquial que hace que el profesor se acerque a sus alumnos a través de la codificación lingüística de su discurso y se identifique como uno de ellos. Esta expresión se corresponde con la estrategia de cortesía positiva nº 4: "utilice términos que indiquen pertenencia al mismo grupo social". 'You guys' es una expresión que sólo encontramos en el corpus recogido en EEUU ya que esta expresión está generalizada en esa comunidad lingüística, sin embargo los

⁴ Partes de este corpus han sido analizadas en trabajos previos como Torreblanca y Garcés (1996), Garcés y Torreblanca (1997).

profesores (incluso los nativos de EEUU) que imparten sus clases en un marco académico español no usan esa expresión sin duda porque les resulta demasiado dialectal. Estos profesores intentan utilizar una variedad de inglés más internacional y no abusar de expresiones demasiado específicas de un dialecto del inglés. Cuando ellos se refieren al grupo lo hacen con un 'you' que en inglés equivale tanto al 'vosotros' como al 'ustedes'. Sin embargo en (3)

(3) Pero si en cambio os pregunto a alguno de vosotros, a cualquiera, Have you seen "Women on the verge of a nervous breakdown?"

A. Yes

también tenemos una muestra de esta estrategia: hay un cambio de código por parte del profesor (que lo acerca más a sus alumnos al utilizar su lengua materna para asegurar la correcta comprensión de lo que va a decir) y para referirse a ellos en vez de utilizar el 'ustedes' recurre al más próximo 'vosotros' reduciendo la distancia que *a priori* imaginamos que existe entre ambos. En español podemos de nuevo apreciar con nitidez esta estrategia que en inglés quedaba neutralizada por 'you'.

Cuando los profesores se dirigen a un alumno en particular suelen usar su nombre de pila como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(4) →A. How does Larry Gosten see AIDS discrimination?

P. Okay. And the answer, Kochino?

(5) A. Sí.

P. Dunia, what about Adela

A. She thinks

En (4) y en (5) vemos muestras de la utilización de nombres de pila para dar turnos. En estos casos el profesor les está invitando a responder a un ejercicio de clase, es decir, les está imponiendo una tarea de forma directa pero lo hace reconociendo su identidad al nombrarlos y haciéndolo de un modo cercano (podría haberlos llamado por el apellido como es el caso en otros entornos al utilizar sus nombres de pila). He aquí otra muestra de cortesía positiva en el discurso de estos profesores.

M. Torreblanca López

No sólo hemos encontrado este tipo de asignación de turnos; a menudo se hace por medio de recursos no lingüísticos como mirar a un alumno determinado o siguiendo el orden en el que están sentados en clase y diciendo ‘next’ o algo parecido. Esto suele hacerse en grupos demasiado numerosos en los que el profesor desconoce el nombre de todos sus alumnos.

Destacamos también el uso masivo que hacen los profesores del ‘we’ inclusivo o el nosotros cuando se están refiriendo a los alumnos. Es particularmente frecuente cuando impone tareas o cuando justifica la imposición de las mismas.

(6) We know each other well. Of course we're going to feel a little nervous, but it's not like you're giving a lecture in front of a huge hall of strangers. We're all on the same level here. Everyone is in this same situation.

El ejemplo (6) es interesante porque contiene distintas formas de referencia: el ‘we’ inclusivo que materializa la estrategia de cortesía positiva nº 12: “incluya al hablante y al oyente en la actividad”. Dice que todos se van a sentir nerviosos al realizar la actividad aunque el profesor lo único que va a hacer es evaluarla y no suponemos que este hecho incremente su estrés. El profesor en el ejemplo también presupone el conocimiento y preocupación por las necesidades e intereses del oyente. No sólo recurre a la cortesía positiva en este caso sino que ésta convive con ejemplos de cortesía negativa como el intento de minimizar el riesgo que supone la realización de la actividad que está pidiendo a sus alumnos (hacer una presentación oral que formará parte de su calificación final), y, centrándonos en el objetivo de este trabajo, la utilización de referencias que generalizan como ‘everyone’ y el ‘you’ impersonal. En esa misma línea está el ejemplo (6).

(7) It's a normal thing to make mistakes. Everybody who learns something - no matter what it is - MAKES MISTAKES. And you learn by mistakes, if you want to correct them .

Aquí podemos apreciar una serie de referencias impersonales, de tipo general para mitigar el posible fracaso en la realización de la tarea ya que el

profesor da por hecho que los errores son algo general y parte del proceso de aprendizaje. Este tipo de pesimismo que adopta el profesor para minimizar la imposición constituye también una estrategia de cortesía negativa que convive con otras de cortesía positiva como vimos en el ejemplo anterior.

Estos son sólo algunos de los ejemplos encontrados en el corpus que hemos analizado, pero podemos afirmar que la tendencia es fuerte hacia la cortesía positiva aunque hay algunos casos de cortesía negativa.

5. Conclusiones

El análisis del corpus verifica la hipótesis de que el discurso en el aula es un discurso jerárquico en el que los participantes tienen distribuidos de manera desigual los deberes y derechos interactivos. El profesor es la persona que, al menos de manera abierta, ocupa una posición de poder y por tanto intenta utilizar estrategias de solidaridad o acercamiento. El profesor está constantemente pidiendo a sus alumnos que realicen una serie de actividades y también usa estas estrategias para proteger no sólo la imagen de sus alumnos sino también la propia, ya que los alumnos tienen mucho poder dentro del aula (aunque esté más encubierto).

Podemos constatar también la presencia simultánea de estrategias de cortesía positiva y negativa en la mitigación de los ACIs. El profesor, sin embargo, tiende a realizar ACIs más graves como la corrección de errores, por medio de estrategias sin constancia (*off record*)⁵, en un intento claro de proteger la imagen de los alumnos y la propia.

Este tipo de estudio que observa el discurso en el aula como una fuente de información sobre las relaciones entre participantes y la organización social de la clase puede ayudar a comprender ese entorno en el que se produce el aprendizaje y detectar y corregir posibles problemas que impidan su desarrollo.

De cualquier modo, este estudio no pretende en absoluto ser exhaustivo sino más bien ofrecer un botón de muestra de las aplicaciones que la teoría de la cortesía y las aportaciones que ésta puede ofrecer para el análisis y mejor entendimiento de fenómenos sociales como la interacción en el aula.

⁵ Para información más detallada sobre este aspecto ver Garcés y Torreblanca (1997)

Referencias bibliográficas:

- Brown, P. & Levinson, S. (1978) "Universals of Language Usage: Politeness Phenomena", en E. Goody (ed) *Questions and Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press, 56-324.
- Doval Suárez, S. (1997) "A Descriptive Study of Teacher Talk" en M. Oro Cabanas y J. Varela Zapata (eds) *Actas del I Congreso Internacional "Adquisición e Aprendizaxe das Linguas Segundas e as súas Literaturas"* Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 109-117.
- Garcés Conejos, P. (1993) "Revisión crítica de algunos postulados de la Teoría de la Cortesía Lingüística propugnada por Brown & Levinson" *Cuadernos de Filología. Studis Lingüistics* vol 1, 43-62.
- Garcés Conejos, P. & Torreblanca López M. (1997) "Estrategias de énfasis y mitigación en el discurso del profesor de inglés como L2." en M. Martínez Vázquez (ed) *Gramática y Pragmática*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- Kasper, G. (1985) "Repair in Foreign Language Teaching" *SSLA* 7, 200-215.
- Lakoff, R. (1989) "The Limits of Politeness: Therapeutic and Courtroom Discourse", *Multilingua* 8, 101-129
- Lörscher, W. & Schulze, R. (1988) "On Polite Speaking and Foreign Language Classroom Discourse" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 26 (3), 183-199.
- McHoul, A. (1978) *The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom*. *Language in Society* 7, 183-213.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: CUP.
- Reynolds, M. (1990) "Classroom Power: Some Dynamics of Classroom Talk", en R. Clark et al. (eds) *Language and Power*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 122-138.
- Sacks, H. et al. (1974) "A Simple Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation" *Language* 50, 696-735.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992) "Towards an Analysis of Discourse" en M. Coulthard (ed) *Advances in Discourse Analysis*, London: Routledge, 1-34.

- Torreblanca López, M. M. & Garcés Conejos, P. (1996) "La clase de inglés como L2: ¿Discurso interactivo o informativo?. Una Aproximación desde la Teoría de la Cortesía Lingüística" BABEL AFIAL 3-4-5, 123-145.
- van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.