

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes

Félix Villalba Martínez y M^a Teresa Hernández García
Universidad Antonio de Nebrija

A Marisa y Pilar, nuestras compañeras

Para muchos niños y jóvenes extranjeros escolarizados en nuestro sistema educativo el aprendizaje del español como segunda lengua se orienta a cubrir una doble finalidad comunicativa. Por una parte, sirve para actuar autónomamente en situaciones variadas de la vida cotidiana y, por otra, para completar su proceso formativo en los niveles en los que se encuentren escolarizados.

Pero en los contextos educativos se produce un uso específico de la lengua diferente al de otras situaciones. Así la lengua aquí sirve para transmitir y acceder al currículum, para organizar y participar en las actividades de clase...

Se puede hablar entonces del español como lengua de instrucción (ELI) para dar cuenta de dichos usos (Villalba y Hernández, 2004a) Este trabajo pretende ser una aproximación parcial al desarrollo de dicho concepto, en la medida en que se centra en el análisis de uno de los componentes de toda práctica educativa: las explicaciones del profesor.

En estas páginas plantearemos una breve descripción de lo que se conoce como el discurso expositivo del profesor con el objetivo de, una vez identificados algunos de sus componentes, elaborar presentaciones didácticas del mismo para jóvenes inmigrantes.

El análisis de dicho discurso lo haremos comenzando por el de la lengua que se emplea en las aulas y de los elementos que configuran las explicaciones. A continuación describiremos la estructura formal y el modo en que se gestiona la información en las explicaciones de un conjunto de profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Introducción

La presencia de estudiantes extranjeros en los centros escolares de nuestro país representa una de las características esenciales del actual sistema educativo español. El modelo de escolarización por el que se ha optado en España, al igual que otros países de nuestro entorno, es el de la inmersión lingüística en el que todo el currículum se transmite en la L2. Los nuevos estudiantes se incorporan a grupos ordinarios con compañeros nativos y, según los casos, participan en programas complementarios de aprendizaje de español. La edad de los estudiantes y lo significativo del contexto contribuyen a que se dispongan de más posibilidades de *integración* y de adquisición natural de la lengua mediante el contacto y la interacción con iguales. Se suele admitir que al cabo de un curso escolar (dos como máximo), la mayoría de los niños y jóvenes extranjeros alcanzarán un aceptable nivel

de competencia comunicativa general en la nueva lengua. Este modelo, que resulta efectivo en situaciones en las que el bilingüismo es un elemento de prestigio social, no lo es tanto con grupos *minoritarios* como los de inmigrantes¹.

En este sentido, el problema se plantea cuando el nivel de competencia alcanzado en la nueva lengua no es suficiente para poder participar activamente en las dinámicas educativas². Esta aparente paradoja se ha intentado explicar planteando que, en el fondo, lo que existe es un problema de *déficit lingüísticos* como consecuencia de un incompleto aprendizaje de la lengua³.

Una explicación más elaborada que ésta, es la que plantea Cummins (1984) según la cual es necesario distinguir entre la competencia comunicativa en una L2 y la competencia cognitiva en dicha lengua o, lo que es igual, la capacidad de razonamiento y reflexión en las lenguas que se conocen⁴.

El uso de una u otra competencia dependerá de la situación comunicativa, de la finalidad de la comunicación, de los referentes contextuales y de las exigencias cognitivas del evento comunicativo. Es decir, la relación entre contexto y exigencias cognitivas determinará la elección de una u otra competencia. Así, por ejemplo, en la mayoría de las actividades de la vida cotidiana se produce un tipo de comunicación con un bajo nivel de exigencia cognitiva y con abundantes referentes contextuales, por lo que se pueden resolver mediante la competencia comunicativa general. Al contrario, en las situaciones formativas el nivel de exigencia cognitiva aumenta al tiempo que disminuyen los apoyos contextuales, por lo que es preciso activar esa competencia cognitiva a la que se refiere Cummins, también denominada competencia académica (para nosotros competencia lingüística académica)

De acuerdo con esta formulación habría que interesarse por identificar los componentes que singularizan la comunicación en estos contextos educativos y que tienen que ver con el discurso del profesor, la utilización particular de las distintas destrezas lingüísticas en el aula y la activación de diferentes esquemas cognitivos.

Aquí, nos centraremos en el análisis del primero de estos componentes, el lenguaje que emplea el profesor, por entender que es el primer reto lingüístico que encontrará un estudiante extranjero en su proceso de formación. Y, al centrarnos en el análisis de las explicaciones didácticas, podremos analizar un tipo de actuación no marcada que, en mayor o menor medida, comparten todos los profesores.

Al tratar este tema lo que pretendemos es introducir la necesidad de abordar el tratamiento del español con fines académicos. Aunque, para los niveles educativos obligatorios (Primaria y Secundaria) preferimos hablar del **español como lengua de instrucción** (ELI) para referirnos a las situaciones educativas en las que la transmisión y organización del currículum se realiza en esta L2.

2. La lengua del aula

¹ Se distingue, entre bilingüismo *aditivo* o *sustractivo* según la nueva lengua se suma a la materna o la sustituya por poseer un mayor estatus social.

² Cummins (1981) calcula entre 5 y 7 años el tiempo que se tarda en adquirir un nivel de lengua suficiente que emplear en el contexto escolar

³ La teoría del déficit (que sigue los conceptos de código restringido y elaborado de Bernstein) se demostró ineficaz para dar cuenta de las dificultades educativas que encontraban los hijos de trabajadores y los estudiantes negros americanos pues, en ningún caso, poseían un sistema lingüístico poco elaborado.

⁴ Distinción que, en la obra de Cummins, se corresponde con los conceptos de destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills) y competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP. "Cognitive/ Academic Language Proficiency)

El lenguaje es el instrumento básico de la educación que hace posible el que las instituciones educativas desarrollen su labor. Al mismo tiempo, estas instituciones moldean el lenguaje haciendo un uso específico del mismo identificable en la mayoría de las actividades formativas. Estudiar el lenguaje de la educación es también, analizar el propio contexto educativo (Hymes, 1972):

Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto... Solamente si se considera la relación en cuestión (lengua- contexto) desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua. (xix)

En general, el lenguaje de la enseñanza cumple con una triple función: como medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo, como recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales, y como forma para mantener y negociar las identidades personales.

El contexto está definido tanto por la actuación de los propios participantes como por “agentes externos” a la comunicación. El profesor cambia constantemente el contexto educativo– comunicativo del aula con su habla: recrimina, anima, bromea, ordena... Los estudiantes, por su parte, también lo modifican mediante acciones verbales y no verbales que influyen en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Por último, la institución escolar fija un “contexto no marcado” en el que se desarrolla la tarea educativa: asignación de funciones a los participantes, disposición espacial y organización del aula, contenidos de las interacciones...

Estudiar el lenguaje del aula supone encontrarse con un modelo comunicativo establecido a partir de una determinada concepción del aprendizaje. De este modo, el profesor ocupa un papel destacado en la mayor parte de las interacciones que se producen en el aula, controlando mediante la palabra el desarrollo de las mismas. El habla del profesor cumple con una primera función de control verbal con la que se vigilan los propios canales de información, se comprueba su nivel de activación, el grado de comprensión, se regula la participación y se precisa el lenguaje que se ha de utilizar. Es la función *metacomunicativa* de Stubbs (1987) que, para el profesor, incluye las siguientes categorías o actuaciones: captar o demostrar atención, controlar la cantidad de habla, comprobar o confirmar la comprensión, resumir, definir, corregir, especificar el tema y adaptar.

Esta función de control, como en general el lenguaje del profesor, existe porque se parte de un modelo de comunicación “asimétrico” en el que uno de los participantes (el profesor) determina el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación e, incluso, establece el tipo de lenguaje que se debe utilizar aunque pueda resultar desconocido para los interlocutores (estudiantes)

El profesor siempre puede hablar o interrumpir. El alumno debe esperar turno, estar atento cuando se le concede permiso para intervenir, preparar lo que va decir para que resulte oportuno y adecuado evitando así recriminaciones. Una parte importante de lo que el alumno hace consiste en captar la atención del docente para participar.

Esta dimensión del lenguaje escolar se puede identificar en la mayoría de las prácticas educativas por lo que puede resultar *familiar* a los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, las realizaciones concretas de dicha lenguaje variarán de un idioma a otro y, también, de una práctica pedagógica a otra. Así, por ejemplo, algunas de las manifestaciones del habla del profesor pueden ser⁵: la formulación de preguntas cuyas respuestas ya se conocen, el habla como recurso de control, utilización de un léxico especial, marcas de (in)certidumbre, humor... El estudiante extranjero necesitará conocer los exponentes lingüísticos concretos con los que se realizan dichas acciones para identificarlas, entenderlas, preverlas y responder adecuadamente.

⁵ El habla del profesor se puede entender como un tipo de “registro lingüístico” especial en el sentido en que hace un uso convencional de la lengua en un contexto concreto en el que el modo de hablar identifica y refuerza su propio rol social.

3.- Discurso e información

Pese a que las condiciones en las que se desarrolla la comunicación en el aula no son las ideales para grandes artificios oratorios, los profesores hablamos mucho y monopolizamos la palabra casi en un 70% del tiempo total dedicado a hablar en una clase (Flanders, 1977) Como ya se ha señalado, el profesor cuando habla no sólo se preocupa por transmitir informaciones sobre contenidos escolares sino que también tiene que captar la atención de los estudiantes, recriminar, llamar la atención sobre determinados contenidos, reformular las intervenciones de los alumnos, contestar, aclarar...

(1)PRF.- *Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolver// esos paréntesis.*

Fran ↑ ¿por favor?// *Fran*, a ver ↑. ¿DOOS POOR/ diez equis?

EST.- ((quince)) equis más veinte (FV.04. 130-132)⁶

(3)^oRodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh?°) Bien. (FV.05. 157-158)⁷

(4)¿Que te estés quieto! ↑(2) ¿Vale?// Eso. Vamos a ver, me parece que nos (FV.01.41)

Tal vez por esto, la mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre el discurso del profesor lo han analizado en su vertiente interactiva. Con esta orientación se utilizan modelos de análisis como el IRE (Indagación, Respuesta, Evaluación), que puede resultar de utilidad para el estudio de clases de infantil, primaria o de idiomas.

(6) PRF.- Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima↑?

EST.- (MURMULLOS)

PRF.- Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona↑ es la que estamos viendo en este ((tema))? Decírmelo.

EST.- El tropical (JALEO)

⁶ Transcripciones procedentes de Villalba, F. (2002) *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija.

⁷ Símbolos utilizados en las transcripciones (Briz *et al.* 2000:15-16):

§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

] Final del habla simultánea.

/ Pausa corta, inferior a medio segundo.

// Pausa entre medio segundo y un segundo.

/// Pausa de un segundo o más.

(5 ») Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.

↑ Entonación ascendente.

↓ Entonación descendente.

→ Entonación mantenida o suspendida.

PESADO Pronunciación marcada o enfática.

Pe sa do Pronunciación silabeada.

(()) Fragmento indescribible.

((siempre)) Transcripción dudosa.

((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta.

°()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

(RISAS, TOSES, GRITOS)

aaa/ nnn alargamientos silábicos o consonánticos.

PRF.- ¿Cómo?

EST.- El tropical (*JALEO*)

PRF.- No, no, EN EL TEMA↑. En el tema↑ (FV.03. 1-8)

Pero también, existen otros momentos en los que la principal actividad comunicativa que desarrolla el docente se orienta a la transmisión de informaciones sobre contenidos curriculares. Son los textos⁸ explicativos que responden, básicamente, a una estructura del tipo presentación, progresión informativa y finalización. La extensión, duración y aparición de cada componente dependerá, entre otros, de la evaluación que haga el hablante sobre el nivel de comprensión y el seguimiento del interlocutor.

El hablante, el profesor en este caso, introducirá apoyos, verbales y no verbales, para facilitar el procesamiento de la información (anticipaciones, referencia a la estructura informativa - *lo primero que vamos a ver..., ahora tenemos que preguntarnos-*) o para comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes (*¿eh?, ¿de acuerdo?...*)

En el caso de estudiantes inmigrantes, estos *apoyos* discursivos son decisivos pues permiten entender el tipo de información que aparecerá, la importancia que hay que otorgarle, el modo en que hay que clasificarla...

Pero también, los apoyos no verbales (gráficos, gestuales...) aportan referentes contextuales directos que facilitan el procesamiento. Es el caso de las explicaciones matemáticas que se realizan con ejemplificaciones escritas o gráficas en la pizarra.

(9) Bueno, *lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE)* de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME (FV.04. 1-2)

Ahora bien, ¿cómo se comprenden realmente los textos expositivos?

En primer lugar hay que tener en cuenta que la comprensión del discurso no es un proceso automático y directo de copia de significados y mensajes en la mente del oyente/ lector, ni tan siquiera de mera traducción de proposiciones. Si algo caracteriza a la comunicación habitual es que no es necesario hacer explícito todo lo que se necesita para la comprensión de enunciados. Es decir, en el discurso del profesor existe un alto componente inferencial que obliga a tener en cuenta no sólo lo dicho, sino también lo omitido, así como la intención con que algo se dice.

Muchas de estas inferencias discursivas se realizan a partir de conocimientos previos que el profesor da por supuesto o que ha activado en la presentación del tema. Por lo tanto, para el estudiante no nativo será de especial importancia el tener activos dichos conocimientos como forma de facilitar los procesos inferenciales. Pero es más, los contenidos lingüísticos y los conocimientos previos han de activarse en línea (*on line*) con la recepción del estímulo lingüístico en un proceso automático e inconsciente. La búsqueda "consciente" de referentes interpretativos (contextuales, léxicos, conceptuales...) retarda la comprensión haciendo que, durante ese tiempo, no se puedan retener y procesar nuevos enunciados.

Por otra parte, para comprender un texto no basta con identificar las distintas ideas (proposiciones⁹) que en él se recogen sino que, es preciso elaborar una representación personal de las mis-

8 Entendido en la línea de Brown y Yule (1993) como registro verbal de actos comunicativos.

9 Las proposiciones son representaciones abstractas de significado, es decir, no poseen una forma necesariamente lingüística.

mas. Es decir, hay que reinterpretar (abstraer y depurar) los diferentes contenidos proposicionales y ordenarlos de acuerdo a las relaciones que establecen entre sí.

Como resultado de este proceso se obtiene una nueva representación en la que todas las proposiciones aparecen organizadas jerárquicamente por niveles e interconectadas (Van Dijk y Kintsch) En esta nueva representación se recuerdan mejor las proposiciones de niveles superiores (es decir, las más importantes) y las que presentan un índice de conectividad más alto.

En los últimos cursos de E. Primaria, los alumnos aprenden a realizar esquemas de los diferentes temas que se estudian en cada área. Estos procedimientos responden al modelo anterior de comprensión textual y son parte fundamental de los aprendizajes escolares que hay que trabajar con los jóvenes inmigrantes.

También, el profesor los puede utilizar en los primeros momentos de exposición del tema y cuando permanecen activos durante la clase, facilitan la comprensión global de las explicaciones por parte de los alumnos.

En resumen, podemos entender el discurso como un evento interactivo en el que hablante y oyente se sirven de un amplio repertorio de mecanismos (lingüísticos y de pensamiento global) y conocimientos diversos en la (re)construcción textual.

Por las limitaciones de este artículo, sólo presentaremos los recursos que emplea el hablante (profesor) para crear ese contexto y para gestionar la información.

4. Estructura del discurso expositivo y gestión de la información¹⁰

Por lo general, las explicaciones que se dan en contextos escolares difieren de las que nos podemos encontrar en otros niveles educativos. En principio, rara vez suelen ocupar todo el tiempo de la sesión de trabajo (lección) teniendo que combinarse con otro tipo de actividades didácticas que implican la participación directa de los alumnos. Es frecuente también, que la explicación se alterne con la lectura de textos o con la resolución de procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis lingüísticos, interpretación de gráficas...) según el área tratada.

(2)PRF.- Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos.
Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!.°)

EST.- Es que es tonto, profe. (FV.03.42.45)

En cuanto a la estructura del discurso expositivo se puede identificar una estructura simple que organiza la mayor parte de las explicaciones didácticas, pese a que siempre existan variaciones individuales en función de los propios estilos didácticos y oratorios de los profesores¹¹. Así, en todas es posible distinguir entre: presentación del tópico general (introducción), desarrollo del tópico

¹⁰ En esta investigación el análisis del DEP se realizó a partir de las explicaciones que seis profesores Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ofrecieron a otros tantos grupos de estudiantes sobre contenidos y procedimientos de diferentes áreas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales)

¹¹ Para Adam (1992) el género expositivo se corresponde con la siguiente secuencia: se parte de un esquema inicial (**Ei**) en el que se presenta un objeto complejo (**Oc**), entendido como algo difícil o desconocido. Este esquema inicial se plantea para dar respuesta a una pregunta que abre un esquema problemático (**Ep**) en el que el objeto se entiende como problema a resolver (**Op**) A dicho problema se aporta una respuesta que inicia un esquema explicativo (**Ee**) que hace accesible el objeto (**Oe**) En cada uno de estos esquema se plantean distintas proposiciones de forma que la última enlaza con la que se planteó en un principio (**P⁰**) También para mayor detalle, ver Casamiglia y Tusón (1999)

y subtópicos (desarrollo) y conclusión (resumen) También, en cada una de estas tres partes aparecen de forma precisa diferentes recursos discursivos según la finalidad que se persiga (ejemplificaciones, resúmenes, sumarios, aclaraciones...)

La introducción cumple con un doble objetivo, presentar el tópico general a tratar, e intentar recuperar los conocimientos previos que se poseen sobre el tema.

En ocasiones, estas presentaciones suelen utilizar expresiones propias del lenguaje pedagógico que remiten a objetivos de aprendizaje.

(5) salían↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? **Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos** ¿de acuerdo? Los (FV.05.5–6)

El resumen es el recurso más utilizado para recuperar la información presentada en momentos anteriores o para activar conocimientos enciclopédicos previos de los estudiantes.

(7) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. **Hasta ahora/ hemos analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado**// **Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN**↑/ **LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN**↑/ **decíamos// complementos simplemente**, ¿eh? Ahora ya vamos a (FV.05.2–5)

Tras la introducción se inicia inmediatamente el desarrollo de los contenidos implicados en el tema¹², bien mediante la explicación directa de alguno de los tópicos presentados previamente, o bien recurriendo a la lectura de un fragmento del libro de texto. En este último caso, la forma de las explicaciones está próxima al resumen

(8) EST.- (LEE: El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur)

PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios↑. Tenéis el mapa. Otras veces (FV.03. 41–45)

Los restantes tópicos se presentan según el orden que se recoge en el sumario introductorio o el que impone el material de consulta. En el caso de explicaciones relacionadas con procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis oracionales...), el orden de aparición de los tópicos está determinado por el propio procedimiento trabajado que se supone ya conocen los estudiantes:

En el desarrollo en sí de la secuencia expositiva aparecen una gran variedad de recursos discursivos entre los que cabe citar: las repeticiones, los contrastes, los ejemplos, las aclaraciones, los resúmenes e, incluso, las argumentaciones y descripciones. Ejemplificaremos el caso de las reiteraciones por ser uno de los componentes más abundantes y característicos de este tipo de discurso.

(10) cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana.→ El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/

¹² Lo ideal es aprovechar el clima de atención que se haya podido crear con la introducción aunque, como se ve en el ejemplo (2) esto no siempre es posible.

a- a su presa. → ↓En movimientos muy cortos,/ rectilíneos/ normalmente. No (FV.02-67-71)

(11) Una hormiga↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada (FV.02.23-24)

Por último, el final de la lección sigue un esquema bastante rígido, se presenta un resumen, que puede acompañarse de un sumario de lo expuesto (17), de una referencia a lo que se verá en la próxima sesión o las actividades que los alumnos deben realizar en casa (18):

(17)Vale. No me digáis que no lo tenéis fácil en este tema ¿eh?. PRECIPITACIONES↑, casi nulas e inexistentes. VEGETACIÓN↑, nula o inexistente ¿eh? O sea que es muy difícil las características (FV.03.185-187)

(18)¿Sí?/ Bien/ PUES AHORA,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explicación,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner ahora ejercicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas formas, os VAIS A ESTUDIAR, DIGO A ESTUDIAR/ no digo leer/ , estudiar la teoría del OBJETO/ DIRECTO y del OBJETO/ INDIRECTO/ ¿Vale? PARA EL PRÓXIMO DÍA/ Y/ hacéis los ejercicios que voy a poner ahora/ ¿Vale?/ Ven-ga vamos a ver.(FV.05.205-211)

Ahora bien, identificar la estructura del DEP supone un primer paso para diseñar propuestas adaptadas a las necesidades de los jóvenes extranjeros escolarizados en una L2. En un siguiente momento es necesario contemplar el modo en que en este discurso se realiza el flujo informativo y las ayudas que el hablante ofrece para procesar la información. El término “flujo informativo”¹³ (Chafe, 1994) se viene utilizando para referir el modo en que la información se distribuye en los enunciados y textos y la manera en que ésta se marca y recupera dependiendo de los interlocutores.

Hablante y oyente interaccionan en tiempo real coordinando y rentabilizando esfuerzos cognitivos. El primero ayuda a la integración- reconstrucción de conocimientos marcando, por ejemplo, aquella información que considera novedosa para el oyente. Así que, cuanto más accesible y predecible sea menores serán los recursos lingüísticos necesarios para su transmisión; al contrario, una información impredecible o inaccesible, requerirá de una codificación más extensa¹⁴.

De los distintos componentes del flujo informativo atenderemos exclusivamente al modo en que el hablante gestiona los recursos referenciales, focalizadores y de tematización en los textos que produce.

La gestión referencial alude al modo en que los participantes en la comunicación mantienen o gestionan la cadena de referentes. Es decir ¿cómo se introducen referentes en el discurso?, ¿cómo se mantienen una vez introducidos? y ¿cómo se reintroducen referentes tras un periodo largo de tiempo?

En todas las lenguas existen mecanismos específicos para introducir referentes en el discurso e irlos recuperando sucesivamente según sean necesarios (frases nominales plenas, pronombres, artí-

¹³ También conocido como dinamismo comunicativo y, asociado a ideas como información dada/ nueva y tópico.

¹⁴ Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el nivel de legibilidad (de comprensión) de un texto no se consigue haciendo coincidir exactamente el conocimiento presentado con el conocimiento previo del receptor ya que, el texto resultante presentaría un nivel muy bajo de informatividad y, por tanto, perdería interés.

culos, otros determinantes...) Uno de los procedimientos más frecuentes para la recuperación de referentes es la utilización de repeticiones. En los contextos escolares que aquí se describen, suelen coincidir con expresiones nominales plenas, con frecuencia idénticas:

(19) *tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números, // ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que hacer la descomposición factorial, ↑pues en otro papel↑ o en otro sitio./// ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial ↑de ciento (FV.04.54–57)*

Esta estrategia es pues, una forma de dar respuesta al principio de economía cognitiva aplicable en el procesamiento lingüístico general y que aquí se antepone al de economía comunicativa.

Por otra parte, la gestión informativa también se realiza destacando unas determinadas informaciones sobre otras en el entramado textual (gestión del foco) Entre los procedimientos de focalización, el de la prominencia tonal es el más utilizado.

Una de las primeras consideraciones que conviene hacer con relación a este tema es que las informaciones que el profesor destaca como relevantes no sólo lo son en el sentido proposicional sino que, muchas veces, se relacionan con distintos objetivos didácticos¹⁵.

Un caso especial de foco es el que se produce en las reiteraciones de insistencia, en las que, de los dos segmentos o expresiones que las componen, se tiende a focalizar el primero de ellos. Bien sea en enunciados donde ambos segmentos aparecen juntos o separados por expresiones evaluativas:

(20) *SI VEIS↑, / HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (FV.03.67)*

(21) *setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las*

También, otro caso de foco muy utilizado es aquél en el que junto la prominencia tonal aparecen alargamientos silábicos: **¿QUÉEE/ COSA/ COMPRÓO, SOBREEE, QUÉEE ES ENOORME, ¿DOOS POOR/**, si se **PUEEDE...** Este tipo de foco es frecuente en las explicaciones que se realizan en la pizarra y en las que se desarrollan procedimientos curriculares (operaciones con fracciones, análisis sintácticos...)

El otro componente que tratamos dentro del concepto de gestión de la información es el que hace referencia a los procedimientos y recursos tematizadores. La gestión del tema consiste básicamente en resolver un problema de *linealidad informativa* o, dicho de otro modo, cómo distribuir a lo largo del texto los distintos tipos de información (nueva/ conocida) para que ésta avance con un cierto dinamismo.

¹⁵ Es decir, el profesor marcará como foco información que para el conjunto proposicional no es importante pero que, en el desarrollo de la clase, es necesaria para conseguir la participación de los estudiantes, para llamar la atención, o para transmitir o aclarar indicaciones

Cada cláusula y secuencia de un discurso desarrolla un tema central del que se irá *comentando* algo y que, a su vez, permite identificar *aquello de lo que se trata*. En el discurso, cada uno de los diferentes temas establece relaciones entre sí y, sobre todo, con un tema general discursivo.

Los elementos y procedimientos de tematización son muy diversos. El tema puede estar formado por un sintagma nominal definido (*El movimiento puede ser, También puede haber la energía que se desarrolla...*) o, en el discurso pedagógico, por expresiones metalingüística más amplias: *Lo primero que hago es averiguar el mdm de los denominadores, Si os dais cuenta, Ya sabemos nosotros, Lo que sí nos tenemos que recordar, Si pasamos a la hoja setenta y cinco, Inmediatamente lo que estamos desarrollando, Buscarme la vida...*

Pero como ya se indicó anteriormente, tan importante como la identificación de ideas y tópicos es el poder establecer relaciones entre ellos y organizarlos en una representación general. El profesor facilita esta tarea haciendo referencia expresa a las relaciones que hay que establecer entre los distintos tópicos y trayendo a primer plano informativo el esquema de la exposición: *el clima que estamos viendo, lo más importante es, lo que nos tenemos que recordar, el último de los componentes que vimos...* Estos recursos se combinan con otros que también ayudan a la gestión temática y, en general, al progreso informativo. Entre estos últimos cabe señalar:

- Las preguntas retóricas. Son preguntas que se utilizan para retomar los tópicos presentados asociándoles informaciones nuevas. Su estructura consiste en una pregunta total que formula el profesor y a la que él mismo responde inmediatamente. Este tipo de preguntas aparece con marcas claras de prominencia tonal. Así, la pregunta acaba en un tono ascendente y la respuesta se inicia en un tono menor, lo que permite entender la relación directa entre ambas cláusulas.

(26) Más diez ↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación? ↑ ↓ Todos los términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ (FV.04.151-152)

- Las expresiones de evaluación. En el discurso del profesor, se plantea la necesidad constante no sólo de adecuar los contenidos a los conocimientos de los estudiantes, sino también de comprobar que se produce una comprensión progresiva de las informaciones. Las expresiones con las que se desarrolla esta función suelen adoptar una doble forma, bien como interrogativas totales o como interrogativas evaluativas. Las primeras contienen expresiones más o menos fijas del tipo *¿queda claro? ¿de acuerdo?...* Las segundas presentan una estructura general en la que a una aseveración le sigue un elemento interrogativo del tipo *¿eh?*

(27) que me hace la función de objeto/ directo. *¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¿Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto (FV.05.54–56)*

(28) *¿Vale?// ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta? (FV.04. 121)*

- Los marcadores de inicio y fin de tema, sirven para indicar que se va a abordar un nuevo tópico (*bien, vamos a ver, bueno...*) o que ya se ha terminado (*¿vale?, ¿de acuerdo?...*)

- (29) PRF.- Chiss/// **Muy bien, vamos a ver/** hasta ahí, quietos/ hasta ahí, pa-raos. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!.°)
- (30) **Bueno**, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los de-nominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME (FV.04. 1-2)

Conclusión

La atención educativa a jóvenes inmigrantes en nuestro actual sistema educativo, exige una serie de adaptaciones curriculares y didácticas de acuerdo a las características de este alumnado. En concreto, cuando los estudiantes poseen una lengua materna diferente a la de la escolarización, se les debe dotar de los recursos lingüísticos necesarios para acceder al currículo en dicha L2.

Este objetivo requiere que se diseñen programas de enseñanza de la L2 que contemplen tanto la competencia lingüística comunicativa en dicha lengua como la competencia lingüística académica. Esta última hace referencia al uso de la lengua en contextos y con finalidades educativas (Villalba y Hernández, 2004b)

Uno de los componentes que contribuyen a singularizar dicha competencia es la lengua que se emplea en las aulas escolares y, en concreto, el habla del profesor. Aquí hemos ejemplificado ese tipo de habla atendiendo a un tipo de actuación no marcada como es la que constituyen las explicaciones didácticas.

El profesor genera y reproduce un tipo discursivo propio en el que se puede identificar una estructura subyacente común. Del mismo modo, y como todo discurso, supone un evento comunicativo interactivo en el que los participantes construyen conjuntamente los significados. Discurso que, en consecuencia, no se puede entender como un producto cerrado sino como algo abierto y en constante elaboración en función de los participantes.

Desde esta perspectiva, el estudiante no nativo necesitará familiarizarse con aquellos recursos discursivos que utilizará el profesor para poder realizar anticipaciones textuales, identificar ideas, realizar inferencias y, en definitiva, reelaborar los contenidos transmitidos por el texto.

Será pues necesario que se elaboren materiales didácticos en los que se recojan las particularidades de este tipo de discurso y se presenten de forma adecuada los recursos más frecuentes de que se sirve el profesor en sus exposiciones.

No obstante, nos gustaría señalar la importancia que tiene para la comprensión discursiva la identificación y reconstrucción de la organización macro-estructural del texto.

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogué*, París, Nathan.
- BEUAGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- BROWN, G. y YULE, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CHAFE, W. (1994): *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago: University of Chicago Press.

- CUMMINS, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*, , Los Ángeles, Caalifornia State Department of Education.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FLANDERS, N (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life" en Gumperz y Fymes (comp.) pág. 35-71
- STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza.
- VAN DIJK, T. (1977): *Text and Context*. London: Logman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980)
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a.T. (2004a): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL. p. 1225-1258.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2004b): Informe. Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria. C.A.R.M. Murcia.