

Competencia, empatía y complicidad en clase: análisis de prácticas de profesores de inglés lengua extranjera en clases comunicativas de adultos

JOSÉ IGNACIO AGUILAR RÍO

Lector – Becario – Doctorando

Departamento de Francés Lengua Extranjera

Universidad Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Málaga

aquilario@hotmail.com

www.aquilario.c.la

Resumen

El enfoque comunicativo en enseñanza de las lenguas extranjeras (L2) concibe la clase de L2 como lugar de comunicación y de interacción en el que un uso controlado de la lengua meta hace posible un desarrollo gradual de las competencias comunicativas y lingüísticas de los aprendientes (Berard 1991). Esto requiere supone un profesor dotado de tres papeles: experto en la L2, facilitador del aprendizaje y participante en la comunicación, cuyo equilibrio puede en ocasiones resultar complejo a causa de características propias y potencialmente incompatibles de cada papel: la autoridad del experto, la empatía del facilitador, la (búsqueda de) complicidad del participante. Desde una perspectiva socio-afectivo-interactiva, el presente estudio se interesa por la vida interior de los profesores de L2, en la línea de investigaciones recientes en cognición aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras (Borg 2006; Breen 2001).

Palabras clave: enseñanza comunicativa y por tareas, profesor de L2, interacción, formación de profesores, presentación de la persona, gestión de la presentación.

Abstract

The communicative approach to foreign languages (L2) conceives L2 classes as contexts that favour communication, interaction and exchanges among participants; a gradual development of L2 competences is thus made possible due to systematic L2 controlled, monitored practice (Berard 1991). This implies the presence of teachers, charged with three main roles: L2 experts, learning facilitators, and communication participants. Due to the specific features of each one, the balance among these roles may at times be fragile – the expert's authority, the facilitator's empathy, the participant's (search for) complicity. The present study aims to shed light upon our understanding of L2 teachers' internal lives, in the way of recent cognitive-oriented applied linguistics studies (Borg 2006; Breen 2001).

Keywords: communicative & task-based learning, L2 teacher, interaction, teacher training, self-presentation, self-monitoring.

1. INTRODUCCIÓN: ANÁLISIS DE INTERACCIONES EN CLASES DE L2

Estudios recientes en adquisición, didáctica de lenguas extranjeras (L2) y análisis conversacional (AC), han explorado corpus orales de clases de L2 como medio para analizar en detalle las interacciones entre participantes. Adscritos a corrientes etnometodológicas tradicionales, estos estudios coinciden al describir a los participantes en situaciones sociales como individuos-actores con repertorios de identidades múltiples (Lahire 1998) que eligen papeles particulares en función de la situación, de los participantes y de la naturaleza de la interacción (Goffman 1967).

En didáctica de L2, Cicurel (1998) ha estudiado la influencia en la relación didáctica profesor–aprendientes de signos de emoción en el discurso de los participantes en clases de L2, mientras que Cicurel (2005: 3) define la clase de L2 como contexto social particular donde los participantes buscan una identidad propia y situada que asegure el cumplimiento de un *contrato didáctico*, mediante la reproducción de situaciones de *comunicación natural*.

La concepción de la clase de L2 como contexto social definido, que determina la identidad de los participantes, es compartida por estudios recientes en AC: Markee y Kasper (2004: 496) destacan el interés de comprender cómo y por qué los aprendientes construyen papeles e identidades pertinentes para la adquisición de una lengua extranjera, mientras que Mondada y Pekarek (2004: 504-505) equiparan el aprendizaje de una lengua extranjera con una práctica social construida conjuntamente por todos los participantes. Mediante el análisis de interacciones situadas, el AC busca una mejor comprensión de la perspectiva interna a la situación –*emic perspective*– que comparten los participantes (Markee y Kasper *ibid.*: 494), lo cual no quiere decir que el AC pueda descubrir las motivaciones profundas de los participantes en una interacción (Seedhouse 2005: 166). Para ello parece oportuno integrar otros métodos de encuesta como entrevistas no directivas y de auto-confrontación (Cahour 2006).

Existe en didáctica de L2 una corriente reciente interesada en la *vida interior* de los profesores de L2 (Borg 2003). Gathbonton (1999), habla del conocimiento pedagógico, mientras que Cicurel (2002) describe un repertorio didáctico, conceptos que se refieren a un conjunto de directrices que estructuran las interacciones de profesores de L2 con aprendientes en pos de unos objetivos específicos. El estudio más completo de esta *vida interior* que conocemos es publicado por Breen *et al.* (2001), que describen las acciones de los profesores de L2 en función de *pedagogical principles* y *classroom practices*, que permiten a los autores establecer un repertorio de unas 300 prácticas de clase determinadas por máximas, leyes, convicciones y creencias de naturaleza pedagógica.

2. PAPELES DE LOS PROFESORES DE L2: EL PRESENTE ESTUDIO

Desarrollar las competencias lingüísticas de los aprendientes en una L2 mediante práctica controlada (Berard 1991: 49) implica la implementación de acciones ordenadas, sujetas a objetivos específicos (Cicurel 2005: 6). Para ello, el profesor adopta tres papeles (Berard *ibid.*: 101-102) fundamentales: (a) experto en la L2, cuya autoridad lingüística supera la de los aprendientes; (b) facilitador del aprendizaje y de la intercomprensión, consciente

de los problemas inherentes al aprendizaje; (c) participante de la comunicación, gracias a una dimensión íntima y personal (Cicurel 2002: 149).

Conseguir comunicar en L2 requiere un clima que favorezca la escucha activa entre participantes; es conveniente que el profesor se muestre como alguien sensible, paciente y flexible (Bogaards 1988: 124), con un *talante comunicativo* (Noëls 2001: 135-136), que fomente el desarrollo de la escucha entre los aprendientes en situaciones de comunicación (Berard *op. cit.*: 58). En este sentido, Nonnon (2004: 78-83) advierte sobre la dificultad cognitiva y de las consecuencias afectivas de practicar una escucha sistemática para los interlocutores: reajuste de la propia identidad, replanteamiento de los presupuestos ideológicos.

Pensar en la escucha como herramienta pedagógica y de ordenación de la interacción, nos conduce a preguntarnos, ¿es posible que el profesor de L2 modele la interacción con los aprendientes a partir de motivaciones que extranjeran a sus tres papeles canónicos? En las líneas que siguen, y mediante el análisis de corpus orales de clase y de series de entrevistas no directivas con profesores y alumnos intentaremos dar respuestas a estas preguntas.

3. METODOLOGÍA

El extracto que presentamos pertenece a un contexto de aprendizaje colectivo y presencial en medio endolingüe. Nuestras observaciones muestran que las cuatro competencias (comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral) tienden a ser integradas en cada lección mediante el empleo de actividades acordes al principio del vacío de información (*cf.* Berard *op. cit.*). Observamos diferentes dinámicas—gran grupo, individual, por parejas, en pequeños grupos—que conllevan diferentes intercambios—profesor (T) → grupo; T → pequeño grupo/pareja; T ↔ aprendiz (S); S ↔ S.

Las características de las interacciones de clase, así como las opiniones manifestadas por el profesor respecto a su pedagogía, aproximan el dispositivo observado a modelos comunicativos y por tareas (*cf.* Berard 1991). La presentación a los aprendientes de tareas conduce a la realización de acciones concretas y situadas (*cf.* Mondada & Pekarek 2004) mediante un empleo de la L2 en función de objetivos explícitos: discriminar entre un grupo de informaciones, hacer un pronóstico a partir de unas informaciones específicas, etc.

El extracto presentado pertenece a un corpus de profesores de inglés en Escocia¹. Las grabaciones fueron transcritas siguiendo una mezcla de las convenciones del laboratorio DILTEC² e ICAR³. Las observaciones se completan con entrevistas no directivas a los tres

profesores y con un encuentro con aprendientes voluntarios en torno al aprendizaje de una L2.

3.1. Análisis de interacciones y contraste de opiniones

En una primera lectura, realizamos una búsqueda de elementos extralingüísticos o paralingüísticos (risas, pausas prolongadas, turnos simultáneos,...). Las producciones y acciones del profesor de L2 son analizadas en relación a sus tres papeles (*cf. supra*); las situaciones que parezcan presentar funciones distintas reciben un análisis detallado del contexto y de las (re)acciones de los participantes. Estas secuencias potencialmente pertinentes son posteriormente contrastadas con las creencias pedagógicas expresadas por los profesores durante las entrevistas no directivas, lo que permite contrastar las opiniones del observador sobre acciones puntuales con los principios que, según los profesores, rigen sus acciones de clase.

4. UN EJEMPLO DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES EN CLASE DE L2

1	J:	anything more anyone wants to say (0.2) any questions for me↑
2		(0.7)
3	LR:	hmm[:]
4	J:	[questions] for J XXX
5	LR:	what did you do in the last four
6		weeks↑
		(7 líneas borradas)
14	J:	(.) and: THEN: I went to: SPAIN: for a holiday Spain[:]
		(55 líneas borradas)
70		AND: it was VERY NICE weather in Scotland it was very nice
71		in Scotland like this and in SPAIN: (writes on board) it was:
72		RAINING it was: COLD (0.6) it was COLD I had to WEAR {AT NIGHT a}
73		VERY THICK PYJAMA PY[JAMAS]↑
74	AS:	[laugh]
75	J:	VERY [THICK]
76	CH:	[laughs]
77	J:	A HOT-WATER-BOTTLE you
78		know this RUBBER-BOTTLE you put HOT WATER and then you put in the
79		BED keep you warm {I nedded THAT} (0.4)
80	LR:	[XXX]
81	J:	[it was] VE::RY COLD: and
82		then it was raining and then there was a THUNDERSTORM BANG-BANG-
83		BANG the [sky]
84	LR:	[uahh:] (laughs)
85	J:	{and I said} THIS IS SPAIN and my mother
86		said (higher voice pitch) IT'S LOVELY IN SCOT[LAND]
87	AS:	[(burst of
88		laughter)]
89	J:	(higher voice pitch) [IT'S LOVELY] IN
90		[ENGLAND]
91	AS:	[(laugh)]
92	J:	[FOR ME: one ONE DAY] it was ok so I'm a little brown
93	AS:	[(laugh)]
94	J:	[ONE DAY]
95		(0.3)
96	LR:	[(lauhgs)]

97	J:	[and: {it was really bad}] and they said OH: IT'S NEVER SO
98		COLD OH: what a surprise WHAT A SHOCK OH: OH: and: eh: IT WAS
99		INTERESTING it was very my: FRIEND has a SMALL HOUSE
100	LR:	yeah
101	J:	with some
102		TREES ORANGE TREES↑
103	LR:	[ah:]
104	J:	[ORANGES]↑
105	LR:	[yeah]

Tabla 1. Profesor J, extracto 1

Hay dos elementos que llaman nuestra atención: (a) línea 1, en la que *J* parece buscar la sanción de los aprendientes para iniciar su turno, (b) línea 9 en adelante, en las que apreciamos:

- turnos de palabra largos, argumentación y narración más elaboradas que las de los aprendientes y que las de mismo hasta entonces,
- una modulación más rica de la voz (volumen y timbre), cierto recurso a onomatopeyas,
- informaciones de carácter personal,
- aparición frecuente de la risa como reacción de los aprendientes.

Nuestro análisis sugiere que, en lo estrictamente formal, *J* cumple el contrato didáctico en la medida en que alimenta su discurso a partir de su papel de participante. No obstante, también constatamos que la posición discursiva de los aprendientes consiste, durante toda la secuencia, (a) en reacciones extralingüísticas – risa – al discurso de *J*, (b) en respuestas a las preguntas de *J* sobre aspectos lingüísticos de su propio discurso (líneas 103-105). En cuanto a los principios pedagógicos declarados por *J* durante su entrevista no directiva, las siguientes ideas parecen pertinentes en relación al extracto anterior:

- la enseñanza de una L2 recurre a las propias experiencias de los participantes,
- el contacto en clase con los aprendientes puede provocar en el profesor sentimientos de satisfacción o de una cierta hartura,
- la relación entre el profesor y el profesor no es amistosa, el profesor puede no desear que ciertos detalles personales propios sean conocidos por los aprendientes.

Así, según *J*, la comunicación con los aprendientes puede recurrir a las vivencias de los participantes como una estrategia legítima para construir la interacción, aunque *J* observa

ciertos límites. Más allá del contrato didáctico, *J* considera posible la aparición de sentimientos derivados de su práctica profesional como docente.

5. CONCLUSIÓN

Mediante el análisis de una secuencia de clase, contrastada con los principios pedagógicos declarados por su protagonista hemos querido ilustrar la idea de que el desarrollo de la comunicación mediante la comunicación puede conducir en ocasiones a zonas translúcidas en las que los papeles, cometidos y expectativas de los participantes pueden resultar confusos: ponerse al servicio del aprendizaje del otro puede resultar complejo y exigir un trabajo profundo de reflexión personal por parte del profesor.

Aprender una lengua extranjera requiere tiempo, medios técnicos y humanos, que la didáctica debe optimizar para que el aprendizaje sea rentable y eficaz. Continuar la reflexión sobre los medios humanos y su influencia en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras nos parece necesario en razón de su importancia en los procesos de construcción de la identidad de la persona.

6. ANEJO

(0.2), pausa medida en centésimas de segundo
+, pausa inferior a 0.2 segundos
:, :, :::, sílaba prolongada progresivamente (de menos a más)
↑, entonación ascendente
[Fragmento]
[Fragmento], dos locutores hablan simultáneamente
XXX, incomprensible
fragmento, lengua distinta de la L2
/fragmento/, transcripción fonética
(fragmento), comentario del observador-analista
FRAGMENTO, volumen fuerte
Frag-men-to, división de las sílabas de la palabra o frase pronunciada
{fragmento}, transcripción aproximativa, observador-analista dubitativo
(.), respiración

Tabla 3. Convención de transcripción DILTEC-ICAR (adaptada),

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar-Río, J. I. (en preparación). "Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2". In: N. Auger, F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan. (Collection sociolinguistique, H. Boyer).
- Berard, E. 1991. *L'approche communicative : théorie et pratique*. Paris: CLE International.
- Bogaards, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Didier.

- Borg, S. 2003. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., Thwaite, A. 2001. "Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices". *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Cahour, B. 2006. *L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment*. Présentation réalisée en el congreso CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie), Semaine de la Connaissance, Nantes.
- Cicurel, F. 1998. *Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique*. Présentation réalisée en el Colloque sur les émotions, Université de Lyon".
- Cicurel, F. 2002. "La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe". *AILE*, 16, 145-163.
- Cicurel, F. 2005. "La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant". *Le français dans le monde : Recherches et applications* (Les interactions en classe), 145-164.
- Gatbonton, E. 1999. "Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge". *The Modern Language Journal*, 83, 35-50.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Rituals: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Markee, N. Kasper, G. 2004. "Classroom Talks: An Introduction". *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Mondada, L., & Pekared Doehler, S. 2004. "Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Noëls, K. 2001. "Learning Spanish as a Second Language: Learner's Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style". *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Seedhouse, P. 2005. "Conversation Analysis and language learning". *Language Teaching*, 38, 165-187.
- Snyder, M. 1987. *Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*. New York: W. H. Freeman and Company.

8. NOTAS

-
1. *The Language Centre, University of Glasgow*
 3. *Didactique des Langues, des Textes et des Cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle*
 4. *Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, Université Lumière, Lyon 2*