

LOS CONTORNOS MELÓDICOS COMO SEÑALIZADORES DE LA FUERZA ILOCUTIVA DEL DISCURSO DEL PROFESOR DE L2

M^a Carmen Fonseca Mora
Universidad de Huelva

L2 teachers often have difficulties in communicating successfully in the target language with students who have poor transitional competence. However, in a former study, Fonseca and Cuenca (2000) observed that it was possible for a native English teacher to communicate with seven-year-old beginners whose mother tongue was Spanish by using a type of simplified code created to help the hearer to learn and understand language. One of the features identified in that code was the use of exaggerated melodic contours to show the teacher's illocutionary intention. The main purpose of this paper is to present the results of the analysis of the speech melodies used by twenty native and non-native teachers teaching English as a foreign language in Spain. This research is based on findings in first language acquisition papers that argue that those melodic contours, identified in child-directed speech, are used intuitively by parents to guide their babies' musical beginnings (Papousek, 1996), but also as a species-specific learning guide to language (Snow, 1972; Stern et al., 1982; Papousek, 1994; Feu and Piñero, 1996). The conclusions of this study imply that the prototypical contour variations found in the data are based on shared knowledge between teachers and students.

1. Introducción

Un acto de comunicación exitoso es aquel en el que un emisor intenta transmitir algo al receptor y éste reconoce el efecto que el emisor haya intentado causarle. Para ello, el hablante sigue unas normas convencionales y señala su intención ilocutiva a partir de elementos lingüísticos como pueden ser el significado y la forma sintáctica de su enunciado o del uso de ciertas unidades léxicas (Grice, 1975; Fraser, 1982). Se apoya también en aspectos de naturaleza paralingüística como lo son las modificaciones prosódicas o el lenguaje corporal (Gumperz, 1982; Bowers y

Flinders, 1990). Además, el hablante sabe los conocimientos que comparte con el oyente y el contexto interaccional en el que se produce su intervención verbal (Sperber y Wilson, 1986; Blakemore, 1992).

El profesor de una L2 que enseña a alumnos de niveles elementales se encuentra en una situación particularmente difícil. Por un lado, ha de comunicarse con sus alumnos en la lengua meta porque así les ofrece el entorno lingüístico imprescindible para poder adquirir una lengua. Les transmite de esa forma la idea que la lengua que está enseñando es un medio real de comunicación. Por otro lado, se encuentra con un alumnado con una competencia transicional insuficiente para comprender todo tipo de mensajes verbales. El objeto de este estudio ha sido el de verificar cómo se comunica oralmente el profesor de inglés con sus alumnos y qué necesita el alumno conocer previamente para poder descodificar y comprender lo que dice el docente. Nuestra hipótesis central es que el docente se apoya en diferentes tipos de contornos melódicos para marcar su fuerza ilocutiva y ayudar al alumno a descodificar el significado y la función de sus mensajes. Subyace a este estudio la concepción de la entonación como medio del hablante para hacer que un mensaje sea relevante para el oyente.

2. Método de investigación

2.1. Participantes

Para la realización de este análisis, hemos recogido en grabaciones de audio y vídeo discursos orales de veinte profesores de inglés con alumnos de nivel elemental. El 80% de la muestra de profesores de inglés de niveles elementales que se mostraron dispuestos a cooperar eran nativos españoles, mientras que el 20% restante estaba formado por un grupo de profesores británicos de una academia privada. La selección de nativos ingleses se debió a la apreciación inicial de la existencia de una pobreza en el uso de la lengua meta en algunas de las muestras recogidas. Se partió de la premisa que la competencia lingüística y comunicativa del propio profesor podría influir en su manejo de la envoltura sonora. Por otro lado, se presupuso también que la variable “edad del alumno” podría ejercer una influencia sobre el profesor y, por lo tanto, reflejarse en el tipo y cantidad de

modificaciones suprasegmentales que éste realizase de forma inconsciente en su habla. Por ello, en la muestra analizada aparecen interacciones entre profesores y alumnos preescolares de cuatro años de edad, alumnos de primaria y un grupo de adultos.

Este estudio es de carácter naturalista, ya que no hubo ningún tipo de intervención en la aplicación de cualquier tarea prediseñada, ni de entrenamiento del profesorado en métodos o técnicas específicas. La única información de tipo genérica que se dio a los profesores participantes, al inicio de este estudio, fue que se deseaba realizar un análisis contrastivo entre los distintos patrones entonativos que pudieran aparecer en una clase de inglés.

2.2. Diseño de código de análisis

Distintos estudios de análisis interaccional (Flanders, 1970; Moskowitz, 1971; Fanselow 1977; Fröhlich, Spada y Allen, 1985; citados en Chaudron 1988 y Allwright y Bailey 1991) ofrecen como instrumentos de investigación sus sistemas de observación que permiten al investigador detectar y categorizar comportamientos lingüísticos determinados. Por otro lado, los estudios de análisis del discurso prestan atención a las estructuras funcionales en el habla del profesor e interrelacionan formas y contextos (Sinclair y Brazil, 1982). Son de naturaleza cualitativa y establecen todo un abanico de unidades estructurales y funcionales, una jerarquización de unidades de interacción, que permiten describir el discurso profesor-alumno (Sinclair y Coulthard, 1975).

El presente estudio se encuadra dentro de los denominados “análisis del discurso del profesor”. Se pretende relacionar forma y contexto en ciertos momentos de enseñanza del inglés en contexto español y en niveles elementales. Los estudios más cercanos son los de Sinclair y Coulthard (1975) y de Sinclair y Brazil (1982). No obstante, a veces el investigador no encuentra el sistema de análisis adecuado al objeto de su estudio. Se consideró la posibilidad de usar el sonógrafo como instrumento de análisis de los distintos patrones entonativos recogidos. Sin embargo, la cantidad de ruidos que se produce en un aula y la extraordinaria sensibilidad de estas máquinas no permitía este tipo de instrumento de análisis. Por todo ello, se

diseñó un sistema de observación cuyas funciones han sido las de ayudar a constatar si se producía una modificación del contorno melódico, la de permitir la categorización de la función que desempeñaba el profesor en ese momento y la de establecer el objeto con el cual la realizaba.

Se partió de la premisa que los mensajes del docente se clasifican en las tres áreas de atención descritas por Sinclair y Brazil (1982): la transmisión de contenidos, la organización de la clase y la disciplina. Se tomó en consideración que el habla de cada profesor posee unas características individuales debidas a su timbre de voz, a su origen y acento o incluso, a su propia personalidad. Sin embargo, se observaron también los rasgos universales inherentes al discurso del profesor ya identificados por otros estudiosos (Sinclair y Brazil, 1982; Ellis, 1985; Chaudron, 1988; Nattinger y DeCarrico, 1993) como son las abundantes preguntas, las continuas repeticiones o expansiones, el volumen elevado, las inflexiones de voz para llamar la atención y el uso, en general, de toda una gama de estímulos pertenecientes al paralenguaje.

Para el primer análisis de las grabaciones se contó con la colaboración inicial de diecinueve observadores externos voluntarios. Todos estaban familiarizados con el discurso del profesor, bien por haber cursado la asignatura de “Análisis lingüístico” de la Facultad de Filología Inglesa de Huelva donde se estudia este tipo de registro, bien por ser docentes que de forma intuitiva o analítica hacen uso de este código. Estos observadores externos fueron expuestos a grabaciones de algunas muestras de discurso de profesor. Se les pidió que observasen si a su juicio se producía alguna variación melódica en su muestra, cuándo ocurría y con qué propósito lo hacía el profesor. Según estos observadores, la variación melódica se producía cuando el profesor deseaba mejorar la pronunciación del alumno, al dar instrucciones y para imponer disciplina. Estos datos ratificaban el análisis previo de dichas muestras realizado por la investigadora de este trabajo.

Un segundo y más detallado análisis de las muestras recogidas reveló que las variaciones melódicas se producían cuando el profesor desempeñaba el papel de modelo, el de corrector de errores orales, al dar instrucciones, al indicar el turno de participación del alumno y para

mantener la disciplina en el aula. Se observó también la implementación tonal cuando el profesor deseaba indicar con claridad el cambio de actividad. Se acompañaba la variación melódica con la producción oral de un macro-organizador. Con respecto a la función de modelo, se concluyó que el profesor desempeñaba este rol no sólo cuando presentaba material lingüístico nuevo, sino también cuando buscaba la corrección de un error, bien de índole fonético o morfo-sintáctico. Así mismo, se observó que la deformación del contorno melódico no siempre coincidía con la necesidad del profesor de mejorar la pronunciación del alumno, sino que a veces el objetivo era el de facilitar la memorización holística de grupos lexicales o el de llamar la atención sobre el significado del material presentado.

En cuanto a la corrección por parte del profesor de un error en la producción oral del alumno, se apreciaron dos actuaciones diferentes: o bien el profesor se ofrecía directamente como modelo para corregir el error, o bien deformaba el contorno melódico de la palabra errónea induciendo al alumno para que intentara aportar la solución apropiada.

Se advirtieron también otras cuatro funciones en las que el profesor variaba el patrón melódico: algunos docentes deformaban el contorno melódico al dar instrucciones. Este efecto es el resultado de aumentar las pausas, de enfatizar las palabras claves y de cambiar así la articulación rítmica del mensaje. La segunda función que fue tomada en cuenta es la que se producía cuando el profesor deseaba lograr la participación del alumno. La tercera función es la de organizador de su discurso; el profesor indicaba con un macro-organizador y con una implementación tonal que se iba a producir un cambio de actividad en la clase.¹ La cuarta función en la que el docente modificó la envoltura sonora era para restablecer la disciplina y señalar su autoridad.

¹ Sinclair y Brazil (1982) denominan transacciones a las distintas partes en las que se puede dividir el discurso del profesor.

Profesor/a					
Nivel/edad alumnos					
Información general					
Código en interacciones					
	<u>PRESENTACIÓN DE MATERIAL NUEVO</u>		<u>Corrección de errores</u>		
Función modelo	Finalidad Pronunciación	Finalidad Significado	Finalidad Memorización	Repetición de modelo	Inducción a la autocorrección
Otras funciones	<u>DAR INSTRUCCIONES</u>		<u>ORGANIZAR TURNOS DE PARTICIPACIÓN</u>	<u>MANTENER LA DISCIPLINA</u>	<u>ORGANIZAR EL PROPIO DISCURSO</u>

Tabla 3-1: Sistema de implementación tonal en el discurso del profesor de una LE.

3. Análisis de las muestras recogidas

Con respecto al código usado durante las interacciones, el 30% de los profesores observados se comunicaba con sus alumnos en la lengua materna. El uso del inglés quedaba restringido a ejercicios de traducción del español al inglés o viceversa, a canciones, pero esto sólo en el nivel preescolar, a ejercicios indicados en sus libros de texto o a ejemplificaciones de las explicaciones lingüísticas en español sobre algún aspecto gramatical

de la lengua. El 45% de los profesores de nuestra muestra empleaba el inglés y el español de forma indistinta. El uso del inglés se relegaba a situaciones comunicativas en las que el profesor pedía la participación del alumno, indicaba la realización o corrección de ejercicios escritos u orales. El inglés era el código de comunicación también en los momentos en los que el profesor hacía de modelo lingüístico y, en algunos casos, en los momentos en los que el profesor daba instrucciones, aunque luego las repetía en español. Sólo un 25% de los profesores observados se dirigía a sus alumnos primordialmente en inglés. De dicho porcentaje, en el 66,67% de los casos se trataba de profesores nativos ingleses que apenas conocían el español y que enseñaban en una academia privada.

Los resultados del análisis indican que el profesor señala tonalmente su discurso: cuando actúa como modelo, como corrector de errores, cuando da instrucciones, cuando desea dinamizar la clase y pide la participación a sus alumnos, cuando organiza su propio discurso y para restablecer la disciplina. Por otro lado, se apreció una variabilidad en la cantidad de modificaciones entonativas observadas. No todos los profesores señalaron tonalmente su discurso en todas las funciones recogidas en la tabla de observación. Esto se debe principalmente a dos variables: al excesivo uso del español y al método de enseñanza. En el 25% de los discursos analizados apenas se observó este juego melódico como recurso para hacerse entender. La variable “género de los docentes” no resulta significativa, ya que se trata de tres hombres y dos mujeres. Además, los docentes masculinos que sí usaban este recurso lo hacían en todas las funciones señaladas. La pobreza de uso de la entonación melódica se dio en clases donde el código fundamental era el español y donde el método de enseñanza consistía en explicaciones de reglas gramaticales, en traducción de oraciones del español al inglés que posteriormente eran corregidas en la pizarra y en lectura en voz alta de los alumnos.

En aulas con gran dinamismo y variedad de actividades comunicativas que promovían el interés y la participación activa de los alumnos se apreció una gran variedad tonal en el discurso del profesor. Con respecto a la función de modelo, se concluyó que el profesor se basaba en cuatro rasgos básicos: la ralentización del habla, la articulación separada de

palabras, la pronunciación simplificada y la entonación exagerada. Se apreció igualmente una potenciación de la articulación rítmica del enunciado y un tonema descendente-ascendente en la presentación de vocablos aislados (Fonseca y Cuenca, 2000). En las repeticiones que realizaba el docente se advirtió que el habla ya no era tan ralentizada, que se acortaban las pausas de forma significativa y que se incluía el uso de vocales reducidas. El análisis reveló, por otro lado, que el rol de modelo no sólo era desempeñado cuando se presentaba material lingüístico nuevo, sino también cuando el profesor buscaba la corrección de un error, bien de índole fonético o morfo-sintáctico. A veces, el profesor iteraba inmediatamente la expresión ya corregida, mientras que otras inducía al alumno a la reflexión. Como ejemplo podemos citar el contorno ascendente que ofreció un docente al repetir un error cometido por un alumno: “He HAVE got?”. La observación directa mostró que el alumno lo captaba como una oportunidad para autocorregirse. Se observó además que la deformación del contorno melódico no siempre coincidía con la necesidad del profesor de mejorar la pronunciación del alumno, sino que a veces el objetivo era el de facilitar la memorización holística de grupos lexicales. Como ejemplos típicos se recogieron las siguientes frases marco “This is a...”, “Can you play the...?”, “Have you got a...?” Se trata de ejercicios orales denominados *drillings* en los que hay que sustituir uno de los elementos de la oración.

En el papel de instructor, el docente ralentizaba su habla y la pronunciación se volvía muy nítida y exagerada. A veces, el profesor indicaba el significado de su mensaje con patrones ascendentes o descendentes. Así, se verificó un tonema final ascendente en la instrucción “Stand UP!”, mientras que en la orden “Sit DOWN!” se producía un tonema descendente. El docente señalaba que deseaba la participación del alumnado de dos formas diferentes: bien utilizaba los contornos ascendentes típicos de las preguntas, bien hacía uso de un enunciado afirmativo con patrón descendente y añadía un silencio más prolongado como en el caso de la expresión “Today is...” con la que un profesor de la muestra analizada deseaba obtener la fecha.

Las variaciones melódicas fueron también observadas cuando el docente intentaba restablecer la disciplina. A veces, se trataba de un

contorno brusco y acampanado al exclamar el nombre de uno de los discentes, aunque también se apreció un patrón descendente y brusco en oraciones del tipo “Don’t be stupid!” o “Be quiet!”.

La macro-organización de la clase recibió asimismo una implementación tonal especial. Se suelen distinguir cuatro partes principales en el desarrollo de cualquier clase: llamada de atención a los alumnos, introducción al tema, la parte central o foco en la que se presenta el tema del día, y desarrollo del proceso de práctica inicial enfocado a la asimilación del contenido. El contorno melódico de partículas como “now, today, OK...” señalaba con claridad que se iba a cambiar de actividad.

La observación genérica del manejo del docente de los contornos melódicos reveló que la elección del profesor de inglés de esta muestra de un tipo de contorno específico no se producía de forma arbitraria, sino que estaba asociado a un fin determinado. La observación directa del lenguaje corporal del profesor mostró que se confirmaban estas modificaciones suprasegmentales con gestos faciales y corporales que señalaban el contexto interactivo en el que se producían. Así, cuando se hacía de modelo, se indicaba el ritmo oracional con la voz, con las manos e incluso con el cuerpo. La invitación a los alumnos para que repitieran el enunciado era señalado con un gesto de la mano y no sólo con el tono ascendente de la voz.

Por otro lado, la comprobación que el alumnado sin apenas conocer el inglés suele comprender lo que el docente requiere de él, nos ha llevado a la reflexión que se trata de fórmulas melódicas del lenguaje compartidas entre el emisor y el receptor, es decir, que son información transferida de la lengua materna.

4. Discusión de los resultados

La revisión de la literatura sobre la adquisición de la lengua materna establece con claridad que el adulto actúa como facilitador del lenguaje y que los contornos entonativos que aparecen en el habla de las madres a bebés menores de seis meses son patrones recurrentes que se convierten en unidades de información para el niño en la etapa prelingüística. Según Stern et al. (1982), los contornos entonativos de las madres sirven de marco base

para que el niño pueda organizar sus estrategias comunicativas. Papousek (1994) recoge un extenso corpus de interacciones madres-padres alemanes, madres caucásicas americanas y madres chinas mandarinas con bebés entre dos y tres meses de edad. Incluye también dieciocho estudios longitudinales madres-niños entre dos y quince meses de edad. La comparación de los contornos melódicos usados por madres procedentes de diferentes ambientes culturales y lingüísticos² muestra la existencia de rasgos universales en la forma y función de las melodías utilizadas por los adultos. Clasifica los contornos melódicos en cuatro prototipos que se relacionan directamente con el contexto interaccional en el que se producen. Los contornos ascendentes son observados cuando las madres intentan llamar la atención del bebé o lo estimulan para participar en el diálogo, los descendentes aparecen en aquellas situaciones en las que el niño necesita ser tranquilizado, descendentes y acampanados (alto-bajo) cuando las madres responden o premian la participación de los niños y descendentes bruscos o acampanados con tono elevado para atajar un comportamiento infantil no deseado.

Este juego melódico sigue existiendo en la enseñanza del inglés a alumnos principiantes, aunque en la muestra de este estudio se haya observado un menor número de variaciones melódicas en el grupo de los adultos dado que la profesora no necesitó en ningún momento restablecer la disciplina. Concluimos que existe un paralelismo entre el habla del adulto en L1 y el habla del profesor de L2 con respecto a la musicalidad del lenguaje. En el contexto interaccional del profesor de L2 y sus alumnos, esto significa que los contornos melódicos son información compartida. Estos patrones entonativos se producen y se descodifican de forma intuitiva. Son un conjunto cerrado de fórmulas conversacionales de carácter musical que sirven como señalizadores de la fuerza ilocutiva de los mensajes del profesor. Se aprenden en contextos interactivos y facilitan la comprensión de un mensaje verbal.

² El inglés y el alemán son lenguas acentuadas frente al chino que es una lengua tonal.

...discourse level prosodic conventions are in some way similar to code switching and other discourse strategies. Such conventions (...) are learned through personal contact, and are distributed along networks of interpersonal relationships rather than in accordance with language families determined through historical reconstruction. (Gumperz, 1982: 118)

Este estudio no pretende rechazar la utilidad del uso de la lengua materna en el aula, pero sí recordar que la comunicación es posible si se potencian los elementos no verbales del lenguaje; entre ellos hemos destacado los contornos melódicos. Su estudio y clasificación pueden ayudar al docente a conocer mejor la influencia de los comportamientos intuitivos en el aula y a potenciar de forma consciente aquellos que conllevan una enseñanza más efectiva de una L2.

Referencias bibliográficas

- Allwright, D. y K.M. Bailey.1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Blakemore, D.1992. *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Bowers, C. A. y D. I. Flinders. 1990. *Responsive Teaching*. Nueva York: Teacher College Press.
- Brazil, D. 1997. *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: C.U.P.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Nueva York: C.U.P.
- Ellis, R.1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Feu Guijarro, M^a J. y E. Piñero Gil. 1996. "El mundo sonoro infantil y la adquisición del lenguaje." *Música, Arte y Proceso*, 2: 39-49.
- Fonseca Mora, C. y H. Cuenca Villarín. 2000. "Adaptación del discurso del profesor de L2 a la competencia transicional del alumno de nivel elemental." *Revista ELIA* ,1: 69-80.
- Fraser, B. 1983. The domain of pragmatics en J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, pp.28-59. Londres: Longman.
- Grice, p. 1975. Logic and conversation en P. Cole y J. Morgan (eds). *Syntax*

M. C. Fonseca Mora

- and Semantics*, vol.3. Nueva York: Academic Press.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: C.U.P.
- Nattinger, J. y J. DeCarrico. 1993. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Papousek, M. 1994. "Melodies in caregivers' speech: a species-specific learning guidance towards language." *Early Development and Parenting*, 3: 5-17.
- Papousek, M. 1996. Intuitive parenting en Deliège, I. y J. Sloboda (eds.). *Musical Beginnings: Origins and development of Musical Competence*. Oxford: O.U.P.
- Sinclair, J. McH. y D. Brazil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: O.U.P.
- Sinclair, J. y R. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Londres. O.U.P.
- Snow, C. 1972. "Mother's speech to children learning language." *Child Development* 43:549-565.
- Sperber, D. y D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: C.U.P.
- Stern, D., S. Spieker y K. MacKaine. 1982. "Intonation contours as signals in maternal speech of prelinguistic infants." *Development Psychology*. 18,5: 727-735.

ELIA 2, 2001