

EL HABLA PARA EXTRANJEROS: SU PAPEL EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

SUSANA PASTOR CESTEROS
Universidad de Alicante

RESUMEN. *En el presente trabajo se define y explica en qué consiste el 'habla para extranjeros' (HE) y cuáles son sus implicaciones para el aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, y partiendo de la distinción entre habla para extranjeros dentro y fuera del aula, se repasa el estado de la cuestión en la investigación sobre el tema, desde los ámbitos de la psicolingüística y la sociolingüística, así como en el marco de los estudios sobre ASL, en particular a partir de la teoría del input. Se describen a continuación las características lingüísticas y conversacionales, por un lado, del HE, y, por otro, del llamado discurso del profesor, que constituye una modalidad del HE dentro del aula. El trabajo finaliza con una conclusión acerca de la positiva influencia de tales modificaciones del habla para aumentar la comprensión de la lengua extranjera y, por tanto, del aprendizaje de la misma.*

PALABRAS CLAVE: *adquisición de segundas lenguas, teoría del input, habla para extranjeros, modificaciones del habla, discurso del profesor.*

ABSTRACT. *This paper defines and explores the Foreigner Talk (FT) and explain which are its consequences in Second Language Learning. Starting from the difference between FT in and out of the classroom, it revises the state of the research both in the psycholinguistics and sociolinguistics fields, and in Second Language Acquisition studies, especially the input theory. After that, it describes linguistic and conversational adjustments to non-native speakers and Classroom Foreigner Talk Discourse. Finally, this paper argues the positive influence of those talk adjustments to improve the comprehension and, thus, second language learning.*

KEYWORDS: *second language acquisition, input theory, foreigner talk discourse, discourse adjustments, teacher talk.*

1. INTRODUCCIÓN

El *habla para extranjeros* constituye una variedad de habla socialmente condicionada, caracterizada por una serie de modificaciones lingüísticas y conversacionales en el

modo en que los hablantes nativos se dirigen a los no nativos. Se trata de una versión modificada de la lengua meta, que aunque a veces se ha calificado de agramatical (sobre todo en los inicios de su estudio), en realidad podemos afirmar que está bien formada casi en su totalidad (de un modo similar a lo que sucede con el *habla para niños*). Eso sí, suele consistir en una versión más simplificada de la lengua, y también más ‘regular’, porque evita excepciones a las reglas generales. En cualquier caso, su principal objetivo consiste en posibilitar la comunicación y favorecer la interacción entre el hablante nativo y el hablante no nativo con escasa competencia en la lengua que está aprendiendo.

Un tema como el que ahora nos ocupa halla cabida en los actuales estudios de adquisición de segundas lenguas, en particular en lo relativo al análisis del discurso, y resulta de indudable interés para quienes se dedican a la lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas. Por ello, a lo largo del presente artículo explicamos en qué consiste el *habla para extranjeros* (en adelante, HE) y cuáles son sus implicaciones para el aprendizaje.

Entre los motivos que justifican el interés por esta cuestión, podemos citar los siguientes:

- El HE es un interesante fenómeno que se produce de modo generalizado en todas las lenguas, y que está relacionado con el concepto de ‘adaptación lingüística’, que tiene lugar cuando una persona adecua su forma de hablar para hacerla similar a la de la persona con quien habla. La adaptación que supone el HE tiene lugar en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente y consideramos relevante:
 - a) establecer las circunstancias en que se produce,
 - b) determinar los rasgos que la caracterizan y
 - c) delimitar las consecuencias que se derivan de la misma en el aprendizaje de segundas lenguas.
- Este último es uno de los principales incentivos para el estudio del habla para extranjeros: la posibilidad de que alguna o todas las modificaciones que implica tengan algún efecto positivo en tal proceso de adquisición.
- La mayor parte de las investigaciones que se han realizado hasta la fecha se refieren a las modificaciones presentes en el discurso producido en lengua inglesa, sin duda porque están basadas en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, de mayor tradición y con más bibliografía. Consideramos importante que se cree una tradición de estudios propios, que se nutra de trabajos realizados en nuestro país y a propósito del español como segunda lengua.
- Los resultados de la investigación sobre el HE pueden tener efectos beneficiosos para la gestión de la clase por parte del profesor en el aula (en especial de sus intervenciones) y para el diseño de materiales didácticos.

2. EL HABLA PARA EXTRANJEROS FUERA Y DENTRO DEL AULA

El habla para extranjeros puede producirse fuera del aula, en lo que se denomina también *discurso para hablantes no nativos*. Precisamente la identificación de este tipo de discurso como un habla modificada determinó el comienzo del estudio de estas cuestiones. De ahí su importancia tanto desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas (ASL), como desde una perspectiva sociolingüística. Caracterizaremos los rasgos de este tipo de discurso en el apartado 4.1.

Por el contrario, cuando el habla para extranjeros se produce dentro del aula nos estamos refiriendo específicamente al *discurso del profesor*, en todo cuanto tiene que ver con las modificaciones discursivas del profesor de segundas lenguas al dirigirse a sus alumnos. En este sentido, resulta crucial que identifiquemos sus rasgos característicos, en la línea del estudio general del discurso para hablantes no nativos. Pero también destacamos la conveniencia de que el docente conozca y sea capaz de manipular este tipo de discurso en beneficio de sus alumnos.

Ya a finales de los años setenta se planteó la relación entre el habla de los profesores y la de los aprendices (en la medida en que observaron que se asemejan sospechosamente) y cómo la simplificación de la primera puede facilitar la comprensión por parte de los segundos. La pregunta es: ¿hasta qué punto y de qué manera está modificado el discurso del profesor al dirigirse a los alumnos no nativos?

Actualmente se advierte un gran interés por esta cuestión, en el marco de los estudios del discurso en el aula (Salaberri 1998, 1999; Alcón 2001; González Argüello 2001). Hablaremos de los rasgos del mismo en el apartado 4.2.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL HABLA PARA EXTRANJEROS

3.1. *Estudios realizados desde el ámbito de la psicolingüística.*

La investigación del *input*¹ lingüístico en la adquisición de la lengua materna fue pionera y marcó una clara influencia sobre los estudios del input en la adquisición de las segundas lenguas. De hecho, el análisis acerca de la importancia del apoyo ambiental que reciben los aprendices de segundas lenguas (y en particular acerca del habla para extranjeros) se desarrolló sobre la base del estudio del input lingüístico en la adquisición de la lengua materna y de la caracterización del *habla para niños*.

A finales de los años 50 y principios de los 60, con la irrupción de la gramática generativa y la propuesta de la hipótesis innatista de la adquisición del lenguaje², se advierte una renovada preocupación por la adquisición de la lengua materna por parte del niño y por las características del entorno lingüístico infantil. Así, es a partir de los años 60 cuando encontramos los primeros estudios (consolidados en los 70) acerca de la manera simplificada en que madres, padres y otras personas que se encargan de los niños se dirigen a ellos cuando están aprendiendo a hablar. A este tipo de discurso se

le ha denominado *habla materna* o *habla dirigida a los niños* (del inglés *motherese* y *baby talk*).

Las principales características del habla empleada con los niños, a raíz de las conclusiones a las que ha llegado la investigación sobre la misma (Snow 1977; Larsen-Freeman y Long 1991) son las siguientes:

- ✓ Está bien formada, es decir, no es un habla esencialmente incorrecta desde una perspectiva normativa.
- ✓ Es algo más ‘simple’ que la versión completa de la lengua que poseen los adultos, desde el punto de vista sintáctico, fonológico y semántico.
 - *Sintácticamente*, se caracteriza por expresiones más cortas y menos variadas que en el habla entre personas adultas; menor complejidad gramatical: menos verbos por expresión, menos cláusulas coordinadas y subordinadas, así como menos oraciones incrustadas.
 - *Fonológicamente*, posee una entonación más marcada, un tono más alto del habla y mayor amplitud tonal; frecuente reduplicación silábica; la pronunciación es más cuidada, hay más pausas entre las expresiones y el ritmo es más lento (estudios de principios de los 70 demostraron ya que este tipo de habla se producía a la mitad de velocidad que la de los adultos).
 - *Semánticamente*, las relaciones que se establecen son también más limitadas, porque se reducen al ‘aquí y ahora’. Hay mayor frecuencia de morfemas de presente, porque quienes cuidan a niños suelen hablar del nombre de los objetos, de su localización y de a quién pertenecen. Respecto al *léxico*, aparecen más palabras con significado léxico (sustantivos) que palabras con significado gramatical (preposiciones, artículos, verbos auxiliares); y menos adverbios, adjetivos y pronombres que en el habla adulta. Contiene pocas palabras abstractas y un alto grado de repetición.

Como conclusión, podemos afirmar que el input lingüístico que recibe el niño no es un habla desviada o degenerada, aunque sí varía cuantitativamente del habla de los adultos con competencia lingüística. En definitiva, se caracteriza por la abundancia de repeticiones, paráfrasis, redundancias, simplificaciones y reformulaciones gramaticalmente correctas (en este último sentido, los padres proporcionan información sistemática a los niños al reformular sus errores y con ello ofrecen lo que se denomina evidencia negativa, que los niños detectan y utilizan en su proceso de adquisición).

Por lo general, se tiende a considerar la conveniencia de suministrar habla modificada a los niños para favorecer su adquisición de la lengua materna. Aunque en la actualidad se sigue investigando sobre las diferencias del habla a los niños, lo cierto es que el grueso de los estudios empíricos sobre el tema procede de la década de los 70.

Por último, conviene tener presente que las aparentes similitudes entre el habla dirigida a niños y a extranjeros, además de la propia evolución de la disciplina de ASL,

motivaron el estudio de las características de esta última, para lo que se toma como modelo el tipo de investigación sobre la primera.

3.2. Estudios realizados desde el ámbito de la sociolingüística

En los inicios de la investigación, desde el ámbito de la sociolingüística, los primeros intentos de caracterizar el habla del hablante nativo (HN) dirigida a extranjeros, se los debemos a Ferguson (1971, 1975), así como la calificación de ‘habla para extranjeros’ (del inglés *foreigner talk*) para denominar esta variedad de habla. Los trabajos de este autor, por su trascendencia, pueden considerarse en realidad el punto de partida de la investigación de los diversos discursos modificados (‘*Baby talk*’, ‘*Foreigner talk*’ y ‘*Teacher talk*’). Éstas son sus palabras:

A register of simplified speech which has been even less studied [than ‘baby talk’], although it seems quite widespread and may even be universal, is the kind of ‘foreigner talk’ which is used by speakers of a language to outsiders who are felt to have very limited command of the language or no knowledge of it at all. Many (all?) languages seem to have particular features of pronunciation, grammar, and lexicon which are characteristically used in this situation (Ferguson 1971: 143).

Este autor constata la existencia de un tipo de lengua que los hablantes nativos utilizan a menudo al hablar con extranjeros que no la dominan. Ferguson se refiere a una variedad simplificada de la lengua materna utilizada para conversar con hablantes no nativos (y también con niños). Y fundamenta esta simplificación (1975) en función de tres procesos fundamentalmente:

- ✓ La omisión (mediante la supresión de cópulas, artículos, conjunciones, pronombres sujeto y morfología flexiva).
- ✓ La expansión (como cuando, en inglés, se añaden terminaciones del tipo *yes? no? okay?* O cuando se añade el pronombre *you* ante imperativo).
- ✓ Y la sustitución (Fuerte tendencia a reemplazar las construcciones negativas por ‘no’ + lo negado: *no like* por *don’t like*; a sustituir las formas pronominales: *him go* por *he goes*; a reemplazar las construcciones posesivas: *sister me* por *my sister*: o a realizar sustituciones léxicas: cambiar un término del lenguaje normal, por un sinónimo, una paráfrasis o alguna expresión especial sólo usada en el HE)³.

Ferguson insiste en la idea de que a menudo el modo en que nos dirigimos a los no nativos tiene en su base un intento de imitar su propio modo de hablar nuestra lengua, con el fin de adecuarnos a tal nivel (‘adaptación lingüística’). Por ello afirma que es más fácil obtener datos sobre el HE preguntando a los hablantes sobre cómo hablan los extranjeros que preguntándoles sobre cómo se dirigen a ellos. Otros aspectos interesantes sobre los que incide Ferguson y de los que posteriormente no se ha tratado en exceso son:

- a) La cuestión de las actitudes negativas hacia el uso del HE: existe una tendencia general (entre los informantes de su estudio) a considerar que el HE no es algo positivo y por tanto desaprueban su uso, proponiendo otras opciones si es necesario: gestos, variedad simple, aunque correcta, del inglés o recurso a otras LE.
- b) La pregunta ¿cómo aprendemos esta HE? Porque algunos aspectos del mismo parecen universales, mientras que otros son específicos. Ferguson alude a su adquisición durante la infancia y la juventud; y al ejemplo del cine, la literatura o la televisión.
- c) ¿Cuándo y cómo comenzaron a establecerse las principales características del HE? Desde hace siglos, según Ferguson.

De este modo, hace algo más de tres décadas que se percibe interés por los discursos generados entre hablantes de distinta competencia lingüística. Podemos distinguir *dos enfoques diferentes* en el estudio del concepto de modificación en el discurso:

- a) La *corriente anglosajona* (tanto EE.UU. como el Reino Unido) sigue los postulados del análisis del discurso. Estudian sobre todo el aprendizaje de la SL en contextos formales y académicos. Por ello es la que más nos interesa, la que seguimos fundamentalmente y de la que trataremos en el siguiente apartado.
- b) La *corriente europea* (en particular los estudios realizados en Francia y Suiza) sigue más bien las propuestas teóricas y metodológicas de la etnografía de la comunicación; desde ella se ha estudiado el discurso modificado, principalmente, en situaciones de adquisición natural, es decir, cómo los emigrantes adquieren la lengua del país de acogida, sin un proceso de escolarización.

A pesar de tales diferencias, curiosamente, la categorización de los fenómenos y las conclusiones que ofrecen ambas corrientes son similares. Por lo que respecta a la corriente europea, de índole más sociolingüística, podemos hacer los siguientes comentarios:

- Muchos de los primeros estudios realizados sobre el HE se llevaron a cabo mediante la observación y el análisis del modo de hablar a los trabajadores extranjeros (inmigrantes) por parte de los nativos para quienes trabajaban o por parte de quienes se dirigían a ellos en una ventanilla pública o en cualquier otra situación.
- Investigaciones posteriores llegan a conclusiones respecto al HE muy similares a las que se obtienen al estudiar el habla de los que cuidan a los niños. De ese modo, el input que se describe, aun cuando se trata de una versión ‘modificada’ de la lengua meta, puede afirmarse que está bien formado en su práctica totalidad (Esta conclusión cambia la impresión que se tenía hasta entonces, que se decantaba por la agramaticalidad de este tipo de habla, sobre todo siguiendo a Ferguson).

- En cuanto a ese pequeño ‘margen’ de agramaticalidad, cabe decir que consiste fundamentalmente en que no aparecen en el discurso determinados elementos obligatorios, tales como conjunciones, artículos, cópula o la morfología flexiva verbal. En primer lugar, podemos preguntarnos por qué en algunas ocasiones (aunque sean las mínimas) el HE es agramatical y en otras no. Lo que en mayor medida determina la agramaticalidad es, según Long (1983a), la variación individual, aunque también hay otros factores que pueden explicar la aparición de estructuras agramaticales. Éstas surgen con más probabilidad cuando concurren dos o más de las siguientes situaciones (y no a causa de ninguna de ellas en particular, de modo aislado, sino más bien, como decimos, por la confluencia de varias de ellas):
 - ✓ Cuando el hablante no nativo (HNN) tiene escasa o nula habilidad en la SL.
 - ✓ Cuando el hablante nativo (HN) percibe que pertenece a una clase social alta, superior a la del HNN.
 - ✓ Cuando el HN posee experiencia previa con HNNs con poca habilidad lingüística.
 - ✓ Cuando la conversación se produce de manera espontánea (pues en contexto de ‘laboratorio’, por ejemplo, nunca aparecen expresiones agramaticales).

3.3. *El análisis del HE en el marco de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas (ASL). La influencia del input lingüístico.*

Este tipo de estudios se incluyen en la corriente anglosajona a la que aludíamos antes, que estudia el aprendizaje en contexto académico, dentro de la especialidad de la ASL. Ahora bien, ¿cómo se ha ido produciendo, cronológica y temáticamente, el viraje hacia la especialización de la ASL como disciplina? Siguiendo a Liceras (1991), mediante el reconocimiento, en primer lugar, de que las producciones lingüísticas de los no nativos constituyen un sistema (con el concepto de *interlengua* que debemos a Nemser, Corder y Selinker). En segundo lugar, a través de la elaboración de un modelo teórico que explique cómo se adquieren las interlenguas (entre los que destacan los de Krashen, McLaughlin o Bialystok). Y en tercer lugar, abordando el problema de cómo analizar las interlenguas (cómo inferir la competencia a partir de la producción –y de la no producción–, del input recibido y de la interacción).

Como es sabido, los distintos tipos de análisis de datos han ido recorriendo el camino al que se refiere este último punto: el análisis contrastivo, el análisis de errores, el análisis de la actuación y el análisis del discurso. Pues bien, es precisamente el análisis del discurso⁴ el que se constituye actualmente como marco para el estudio del HE. En este modelo se parte de la base de que no basta con examinar la actuación del aprendiz (tanto sus errores como aquello que produce correctamente), sino que también hay que analizar su input. Esta afirmación supuso la adopción de una nueva manera de investi-

gar el aprendizaje de idiomas, a partir de los años 80, cuyas principales aplicaciones, en el marco de la llamada ‘investigación en el aula’ son las siguientes:

- ✓ El análisis de la conversación en ASL: Relación entre interacción conversacional y evolución de la interlengua.
- ✓ La adquisición de la coherencia y la cohesión por parte de los aprendices.
- ✓ Las estrategias comunicativas.
- ✓ El habla para extranjeros: ¿Qué ajustes hacen los HN cuando hablan con HNN y cómo afectan estas alteraciones a la ASL? (Este segundo aspecto es determinante y marca la diferencia respecto a estudios anteriores).
- ✓ El análisis del discurso en el aula: La interacción entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes en el contexto de la clase. (No sólo las modificaciones del discurso de aquél, que es lo que aquí nos interesa, sino también, la alternancia de turnos conversacionales, los contenidos, los cambios de código, etc.).

Respecto a la importancia del input lingüístico en la adquisición de la segunda lengua, hay que recordar que una parte importante de los actuales estudios sobre ASL se basa precisamente en determinar los rasgos de la lengua utilizada para dirigirse a los aprendices de una SL, delimitando los ajustes fonológicos, sintácticos y léxicos que realizan los HN cuando hablan con HNN.

En realidad, tal enfoque surge, a raíz como hemos dicho de la investigación sobre el aprendizaje lingüístico infantil, desde el momento en que diversos autores se plantearon, ya a mediados de los 70, qué trascendencia tenía el apoyo ambiental que recibían los aprendices de SL. Por lo tanto, se trata de un estudio más reciente, pero, a pesar de ello, también de más amplias perspectivas. Éstos son algunos de sus objetivos:

- ✓ Especificar las diferencias del habla que se emplea con no nativos (HNNs), sean éstos niños o adultos, respecto del habla que aparece en conversaciones con nativos adultos (HN), detallando sus características.
- ✓ Describir cómo es el habla simplificada que se utiliza con los no nativos y ver qué tiene en común con otros ‘códigos simples’ como el lenguaje infantil, los pidgins, las primeras etapas de la segunda lengua, los apuntes de clase, las notas telegráficas, etc. Se trata de buscar si hay códigos que se repiten en todas ellas, partiendo de la base de la existencia, como decía Ferguson (1971), de ‘variedades convencionales de habla simplificada de que dispone toda comunidad lingüística’.
- ✓ Averiguar si estas diferencias facilitan la comprensión y/o adquisición o simplemente es que son indispensables. (Pensemos que el input modificado es casi más importante en la ASL porque muchos de los aprendices son adultos y la capacidad innata para el aprendizaje va disminuyendo con la edad, aunque no desaparece, como afirmaban los defensores de la hipótesis del período crítico).

Entre las principales aportaciones al estudio de los ajustes lingüísticos que ofrecen los discursos producidos en situación de enseñanza/aprendizaje, hemos de hacer obligada referencia a los trabajos de Stephen Krashen en los 80. En especial la *hipótesis del input comprensible* (Krashen 1985), dentro de su teoría del monitor, que vio su aplicación al aula en el denominado ‘método natural’ (Krashen y Terrell 1983). Según esta hipótesis, la SL se adquiere cuando procesamos muestras de lengua que se oyen (o se leen) y se entienden (ése es el input comprensible), en la medida en que la lengua que no se entiende no ayuda a aprender: se puede escuchar, pero equivale a ruido, no aporta información para el sistema. Ahora bien, ello tampoco significa que cualquier input comprensible mejore nuestro aprendizaje. Comprender mensajes en la lengua meta que sean mucho más sencillos de lo que se está preparado para entender no mejora la interlengua. En realidad, hay progresión cuando un aprendiz en una etapa determinada del desarrollo de la interlengua recibe un input comprensible cuyas estructuras (fonéticas, morfosintácticas, léxicas, etc.) superan en un grado el nivel de desarrollo que se está atravesando. ¿Cómo es que se pueden entender entonces esas estructuras? Pues por muy diversos factores: el contexto lingüístico y extralingüístico, el conocimiento del mundo, el conocimiento lingüístico previamente adquirido y otros mecanismos como las imágenes, las explicaciones, la gestualización, las inferencias... En otras palabras, para que haya adquisición, es necesario que el estudiante entienda el *input* (entonces se convierte en *intake*) y que éste contenga elementos lingüísticos que estén escasamente por encima de su competencia en dicho momento. Así, la producción lingüística surgiría naturalmente sin necesidad de enseñanza directa.

Haciendo una valoración de la propuesta que acabamos de resumir, hay que reconocer que la aportación de Krashen ha sido determinante y que cuantos se han dedicado con posterioridad a este tema han acudido a él, bien para adherirse a ella, bien para matizar o negar alguna de sus afirmaciones. Entre los que critican la hipótesis del input comprensible hay quienes ven excesiva vaguedad en los conceptos manejados y quienes creen que la exposición del alumno a un input modificado puede ser negativo para él.

Otro autor cuyas investigaciones pueden considerarse punteras en este tema es Michael Long (1983ab, 1985), quien efectivamente parte también de las teorías de Krashen, si bien matizándolas y aportando nuevas perspectivas. Long no se circunscribe a constatar la existencia del input simplificado o a afirmar la conveniencia o no del mismo, sino que va más allá en su estudio y llega a conclusiones más concretas. Por ejemplo, que el HE no sólo presenta ajustes lingüísticos, sino que toda la interacción entre dos hablantes con desigual competencia lingüística está también modificada con el fin de posibilitar y facilitar la comunicación. En definitiva, Long pasa de hablar tan sólo de simplificación lingüística (como afirmaba Krashen) a ampliar el concepto de discurso simplificado y referirse a las ‘modificaciones del discurso’. Además, postula la conveniencia de las mismas, por los efectos positivos que desencadena en el aprendizaje de la segunda lengua. Llega a afirmar que este tipo de ajustes son necesarios en los niveles iniciales de ASL, pues los principiantes son incapaces de adquirir la lengua a partir de

un input que no esté modificado. Ésta será, en definitiva, por más completa y concluyente, la visión que presentamos a lo largo de este trabajo.

Muchos de los autores que han estudiado este tema con posterioridad, se basan en mayor o menor medida en las aportaciones de los anteriormente citados (así Nunan 1989; Spolsky 1989; Ellis 1990; Richards y Lockhart 1994; Van Lier 1988).

4. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y CONVERSACIONALES DEL HABLA PARA EXTRANJEROS

La primera cuestión que debiéramos plantearnos antes de describir sus características, son los factores que determinan el HE, es decir ¿ante qué circunstancias reaccionan los nativos realizando las modificaciones que describiremos a continuación? Pues bien, según Long (1983a), a la hora de realizar sus ‘ajustes’, los HN responden ante una combinación de factores como los siguientes (y no tanto ante cada uno de ellos de modo individual):

- ✓ Las propias características lingüísticas y discursivas de la interlengua de los aprendices (que a veces son imitadas, en un intento de ‘adecuarse’ a ellas). El nivel de competencia del no nativo es inversamente proporcional a la cantidad y variedad de modificaciones del HNN.
- ✓ El grado de comprensión del HN respecto al modo de hablar del HNN (a mayor incompreensión, mayor modificación).
- ✓ Y la impresión que también el HN tenga de lo que le comprende el HNN con quien está hablando (si piensa o advierte, por el modo de contestarle, que no le comprende apenas, aunque él sí pronuncie adecuadamente, también tenderá a modificar más).

Para especificar en qué consisten las modificaciones a las que aludimos, partimos de la distinción entre el tipo de input que recibe un aprendiz (aspectos lingüísticos: morfemas, léxico, tipos de oraciones, etc.) y el tipo de interacción que se establece con él (la conversación). Pensemos que en el primer caso tan sólo se tienen en cuenta las formas que escucha el HNN, mientras que en el segundo se describen las funciones que cumplen las modificaciones en la manera de conversar. Lógicamente, ambas están relacionadas, aunque puedan darse independientemente. Resumimos a continuación, siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1991), las características de unas y otras.

4.1. *Características lingüísticas y conversacionales del habla dirigida a hablantes no nativos*

Por lo que se refiere a las *modificaciones lingüísticas*, y en el nivel fonológico, se destaca una menor velocidad de producción, falta de fluidez, más uso de acentos y pausas, una mayor extensión tonal y una entonación exagerada; en definitiva, una pronunciación más cuidada.

En el nivel morfosintáctico, se advierten expresiones más cortas, también más expresiones bien formadas, oraciones menos complejas sintácticamente (es decir, con menos cláusulas coordinadas y subordinadas por unidad textual). Hay mayor regularidad, en la medida en que se evitan las excepciones a las reglas generales; y se sigue un orden de palabras 'normal' con más frecuencia que en la conversación entre nativos. También se han observado más marcas que revelen relaciones gramaticales, así como más verbos en presente (y menos, por tanto, con otras referencias temporales). Un rasgo claramente definitorio es la abundancia de preguntas; entre ellas, predominan las interrogativas cerradas (que pueden responderse con un breve *sí* o *no*) sobre las interrogativas abiertas (introducidas por *cuándo*, *cómo*, *por qué*...).

En el nivel del significado, suele haber más marcas que revelan relaciones semánticas. En cuanto al léxico, los hablantes nativos sólo utilizan una parte reducida de su vocabulario para hablar con los extranjeros y, como es de esperar, aparecen con menos frecuencia unidades fraseológicas y expresiones idiomáticas. Hay a su vez un mayor promedio de frecuencia léxica de nombres y verbos, así como mayor proporción de cópulas que de verbos plenos y de sintagmas nominales completos que de pronombres.

Como valoración global, podemos decir que en los aspectos lingüísticos propiamente dichos es donde se manifiesta más abiertamente lo que avanzábamos: que cuanto menos comprende el HN lo que dice el HNN, mayor modificación de su modo de hablar se produce.

Si primero se investigó el input de modo aislado (esto es, los aspectos lingüísticos), sólo después (a partir de los 80) se han empezado a estudiar las características de la conversación entre HNs y HNNs, un análisis de corte más discursivo y pragmático, que ha puesto de manifiesto una serie de *modificaciones conversacionales*. Lo más curioso es que son más relevantes las diferencias a nivel discursivo que a nivel fonológico y morfosintáctico (Long 1983b). Por ejemplo, una pregunta del tipo '*¿Te gusta Alicante?*' no difiere sintácticamente hecha a otro nativo o hecha a un extranjero, pero sí variará el tipo de interacción con éste, que puede suponer la repetición de la pregunta, idéntica o con variantes, la enfatización en el gesto o en el tono, etc.

Señalamos a continuación algunos de los rasgos característicos de la conversación entre HNs y HNNs, que la hacen diferente de la que se establece entre nativos. Respecto al *contenido*, se da una mayor extensión de temas previsible (que se supone que el no nativo puede conocer o que le pueden interesar), con la consecuente limitación temática.

Como decíamos a propósito de los niños, hay también una mayor orientación hacia el 'aquí y ahora'. Se advierte una mayor renuncia voluntaria (por parte del nativo) a la elección del tema del que se habla al interlocutor y, en general, el tratamiento de los temas es más simple y breve: por ejemplo, se hace una pregunta, se responde y no se amplía la cuestión, de modo que se pasa a otra pregunta sencilla. Consecuentemente, hay más cambios temáticos bruscos que en la conversación entre nativos.

En ese sentido, es decir, respecto a la *estructura interactiva*, se da una mayor aceptación de cambios de tema no intencionados: en ocasiones, por ejemplo, se interrumpe la comunicación, porque el HNN no ha entendido, y hay un cambio temático no inten-

cionado de la conversación, aceptado con normalidad por el HN, cosa que no haría con otro HN. Es lo que sucede, por ejemplo, en el siguiente intercambio:

HN: *¿Vas a visitar también Valencia o Castellón?*

HNN: *Sí, he estado en Terra Mítica.*

HN: *Ah, ¿sí? ¿y qué tal?...*

Por lo que se refiere no ya a la elección de los temas, sino a la forma en que el HN los introduce, hay una clara preferencia por el uso de preguntas (como en general a lo largo de todo el discurso) en lugar de afirmaciones. Un HN utilizará más frecuentemente la primera de las dos siguientes oraciones para introducir un tema:

HN: *¿Te gusta hacer deporte? frente a*

HN: *A mí me gusta hacer deporte.*

Los motivos son bastante obvios: es muy probable que las preguntas hagan intervenir más en la conversación al interlocutor extranjero que una mera afirmación. Entre aquéllas, los HNs utilizan más las llamadas ‘preguntas de selección’, (del tipo *¿Qué estás haciendo en España, estás estudiando o estás de vacaciones?*), porque también facilitan la respuesta. Del mismo modo, las preguntas cerradas *sí / no* también favorecen la intervención lingüística (más que las abiertas, que requieren mayor conocimiento de la lengua para responder).

Otras características a la hora de introducir nuevos temas en la conversación consisten en rodear de pausas (*) o dar mayor énfasis a las palabras clave, también colocándolas al comienzo del enunciado (**Alicante* ¿te gusta?; ¿Te *gusta* Alicante?*). En muchas ocasiones, se hace la pregunta de modo que incluya la respuesta (por ejemplo: *¿A qué hora hacéis el descanso de la clase? ¿A las 11?*). O se descompone la propia pregunta, repitiendo y aislando una parte de la misma a través de una pregunta cerrada, para introducir después una nueva cuestión, como en el siguiente ejemplo:

HN: *¿Cuándo vas a la playa?... ¿Dices que vas a la playa, no?*

HNN: *Sí.*

HN: *¿Cuándo?*

En general, en este tipo de conversaciones se dan muchas más repeticiones (propias y ajenas, completas y parciales, exactas y semánticas –paráfrasis, propiamente dichas–); más verificaciones de comprensión (*¿entiendes?*) y de confirmación (*¿la clase de esta tarde, dices?*) y más peticiones de aclaración (*¿qué quieres decir?*). Todas ellas se realizan mediante preguntas (que cumplen, como vemos, funciones muy útiles) y muestran un esfuerzo por parte del nativo para anticipar o prevenir posibles errores en la comunicación.

De lo que llevamos dicho hasta aquí podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, que el mero uso de los fenómenos que acabamos de enumerar no es en sí mismo lo que distingue el discurso del habla para extranjeros de la conversación entre nativos (pues muchos de ellos pueden aparecer en ésta), sino su mayor frecuencia de

aparición (una utilización más frecuente, estadísticamente significativa). Por eso se habla de diferencias cuantitativas y no tanto cualitativas.

En segundo lugar, y frente a lo que sucede con el estudio de las características lingüísticas, en el caso de las conversacionales se requiere el análisis de las intervenciones de todos los participantes en la conversación, al estilo de los estudios que se realizan en el ámbito del “análisis del discurso”. No es suficiente observar el HE y afirmar que en ella las expresiones son más cortas o menos complejas o que aparecen repeticiones, sino que se trata más bien de averiguar qué expresiones en particular contienen tales rasgos más que otras en el HE respecto a lo que sucede en el habla entre nativos y qué objetivos se persiguen: evitar errores en la conversación y rehacer el discurso, ‘repararlo’ cuando aquéllos tienen lugar.

En tercer lugar, las conversaciones entre HNs y HNNs son dinámicas y suponen una continua negociación del significado. En ellas juega un papel importantísimo la destreza que tenga el HNN para seguir y mantener una conversación, porque así podrá continuar beneficiándose de ese input modificado del que hablábamos (y que no obtendrá simplemente oyendo la radio o la tele, por ejemplo). Por eso se entiende que el mantenimiento de la conversación es uno de los objetivos prioritarios de los aprendices y para ello recurren a las estrategias comunicativas.

Por último, que las modificaciones en el discurso existen es un hecho, como hemos visto; de lo que se trata en la investigación posterior es de determinar qué papel cumplen a la hora de proporcionar input comprensible a los aprendices. Sobre ello volveremos en el apartado de conclusiones.

4.2. *Características del HE en el aula: el discurso del profesor*

Cuando nos referimos en particular al uso del HE en el aula, nos enfrentamos a lo que se ha denominado *discurso del profesor* (del inglés *Teacher Talk*) que podemos definir como el tipo de habla utilizada por el profesor de segundas lenguas en el aula para dirigirse a sus alumnos no nativos, un habla adaptada con el fin de facilitar la comunicación, adecuándola al nivel del grupo concreto de estudiantes o a un objetivo educativo determinado.

Por regla general, las características comentadas para el habla a extranjeros son extensibles al *discurso del profesor*. Pero la comparación de las conversaciones entre HNs y HNNs dentro y fuera del aula permite establecer las peculiaridades que se dan en el caso que ahora nos ocupa, del que comentaremos a continuación sólo aquellos rasgos que sean propios del mismo. La especificidad viene dada, como es lógico, por el espacio en que se produce la interacción, es decir, el aula, y el modo en que tal contexto académico determina el papel de los que intervienen en ella, lo que se dice o hace y el modo en que se comunican. Una circunstancia que condiciona todo ello es el hecho de que el aula es el lugar por excelencia para la conversación en la lengua meta, pero el profesor tiene unos interlocutores que no poseen un dominio total de la misma (lo que para el

inglés se denomina LEP, *limited-English Proficiency* y que se ha traducido como *proficiencia limitada*).

A la hora de analizar el discurso del profesor, Craig Chaudron (1983) se ha fijado en el vocabulario utilizado, las referencias anafóricas, el uso de preguntas, el desarrollo de los temas y las explicaciones. Y ha llegado a la conclusión de que las modificaciones que en esos y otros aspectos se producen están regidas por la necesidad que tiene el profesor, por un lado, de presentar una serie de ideas o de información a sus alumnos de modo coherente, y por otro, de hacerlo de manera que éstos lo puedan comprender, dada su escasa competencia comunicativa en la segunda lengua. Se trata de un proceso de simplificación y de elaboración a un tiempo que varía según el nivel de los alumnos, la situación concreta del aula o la tarea que se esté realizando.

Es de destacar que, también en este caso, las modificaciones interactivas que se generan en el aula son las que más singularizan este tipo de discurso (frente a las modificaciones lingüísticas). Su aparición se justifica porque produce una mayor comprensión y ésta es imprescindible para que haya aprendizaje. Las modificaciones conversacionales, efectivamente, generan comprensión en la medida en que facilitan la negociación del significado, evitan la ruptura conversacional y favorecen las tres condiciones que está comprobado que posibilitan adquisición de la lengua: la necesidad de comprender, producir y recibir retroalimentación en la lengua que se esté estudiando.

En el discurso del profesor en el aula hay un alto porcentaje de enunciados en forma de pregunta, que presentan peculiaridades respecto a las que se realizan entre HNs y HNNs fuera del aula (Long y Sato 1983). Ahora bien, aunque el uso de preguntas es muy representativo, su frecuencia de aparición en el discurso del profesor es menor que en el del habla para extranjeros fuera del aula, pues en el aula el profesor introduce gran cantidad de afirmaciones y de oraciones imperativas (sin duda por el papel que desempeña, en sus explicaciones o dando instrucciones de las actividades). Se pueden distinguir, fundamentalmente, dos tipos de preguntas en el discurso del profesor:

- ✓ Las que se realizan con el objetivo de obtener información por parte del alumno, que el profesor desconoce. Son más ‘comunicativas’.
- ✓ Las preguntas de carácter más didáctico, en las que el profesor ya conoce la respuesta, pero pretende con ella calibrar el grado de comprensión por parte del alumno, así como su adecuación formal y el uso comunicativo.

Justamente estas últimas son las más características del discurso del profesor y también las más infrecuentes en el resto de interacciones entre HN y HNN. En el estudio citado de Long y Sato (1983), la menor frecuencia de aparición de preguntas ‘comunicativas’ dentro del aula que fuera de ella (aun cuando el nivel de los HNNs sea el mismo) les hace interpretar el discurso del aula como una ‘distorsión’ del que se produce en el mundo real y apuntan hacia la conveniencia de un posible cambio en este sentido. En los años transcurridos desde tal fecha, creemos que la extensión del enfoque por

tareas como metodología de la enseñanza de LE, introduce, entre otros muchos, ese cambio, al intentar convertir el aula en un espacio para la comunicación.

Por otro lado, las modificaciones conversacionales, y en especial las reformulaciones correctoras que son propias del discurso del profesor permiten prestar atención no sólo al contenido de lo que se desea expresar, sino también a la forma, lo cual es esencial en el aprendizaje académico (Alcón 1993). Son de nuevo especialmente frecuentes las preguntas de comprensión, verificación y aclaratorias. De hecho, en el discurso del profesor la retroalimentación es utilizada, más que para la negociación del significado, para negociar aspectos formales de la lengua, con lo que se pretende obtener una mayor adecuación o corrección formal.

Como se muestra también en uno de los pocos estudios existentes sobre las modificaciones del discurso del profesor de español como lengua extranjera, el espléndido trabajo de González Argüello (2001), el profesor, con el objetivo de incentivar la interacción con los alumnos, normalmente recurre a una serie de estrategias: emplea numerosas repeticiones (de sus propias intervenciones y de sus alumnos, reiterando la forma o sólo el contenido), utiliza la expansión de los enunciados emitidos por los alumnos, hace preguntas de comprobación, da el inicio de la conversación y anima para que se continúe, etc. Ello se revela esencial si pensamos que es más positivo para el aprendizaje utilizar el aula para hablar *en* la lengua meta, que no para hablar meramente *sobre* la lengua meta.

Por último, al referirnos a este tipo de discurso, es conveniente establecer la distinción entre ‘habla simplificada’ y ‘habla elaborada’. Long afirma que el discurso del profesor no siempre se limita a simplificar, sino que en muchas ocasiones esta habla puede estar más bien ‘elaborada’ (con repeticiones, paráfrasis, reelaboraciones... igual que hacen las madres al hablar con los niños). Especialmente cuando el profesor pretende aclarar o practicar un determinado aspecto formal de la lengua que se está aprendiendo, sus intervenciones en el aula (así como las muestras de lengua que ofrezca a través de textos) estarán orientadas a prestar ‘atención a la forma’: por ello es muy probable que utilice expresiones en las que aparezcan reiteradamente los elementos que quiera destacar y se ponga especial énfasis en ellos (a través de la entonación, por ejemplo⁵).

En definitiva, hay una diferencia básica entre elaborar el input (en el sentido al que acabamos de referirnos) y simplificarlo (que es lo que sucede en los textos de un método tradicional, por ejemplo, y en determinadas intervenciones del profesor). En este último caso, se elimina todo aquello que el principiante desconoce (modismos, vocabulario, tiempos verbales...), bajo el supuesto de que ello ayuda a la comprensión. Ello es cierto, pero ¿a qué coste?. Porque se ha prescindido justamente de aquello que los alumnos necesitan aprender; en cierto modo, se está obstaculizando la adquisición, aparte de que a menudo el resultado puede ser un lenguaje poco natural. La elaboración, por el contrario, consiste en salvaguardar todos los elementos del original, pero añadir repeticiones de los elementos lingüísticos, lo cual ayuda a la comprensión, sin necesidad de evitar aquéllos que se debe aprender; se ofrece así una muestra más natural del uso, aunque, en cualquier caso, tampoco absolutamente natural.

Todo ello equivale a hablar de *amplificación* en lugar de *simplificación*. Gran parte de la crítica actual considera que más que de distorsión de la realidad lingüística, habría que pensar en una forma de habla propia del contexto en que aparece, una especie de discurso específico de una situación o registro (más que un discurso no auténtico). Sería algo así como un modo de hablar propio de la educación. En cualquier caso, es bueno que los profesores investiguen en ello y conozcan las características de ese discurso modificado para los alumnos, de modo que puedan llegar a usarlo como una estrategia de enseñanza más.

En conclusión, el profesor, sin duda, ‘adapta’ su discurso para enseñar y los ajustes que realiza se asemejan al habla dirigida a extranjeros, con idéntico objetivo. Lo que los diferencia es el contexto en el que se produce la interacción entre nativo y no nativo, y el modo en que el aula condiciona los papeles y funciones de cada uno, representados en este caso por el profesor y los alumnos. Tales modificaciones, por otro lado, se presentan en mayor medida cuanto menor es el nivel de competencia de los aprendices no nativos (aunque, incluso en niveles avanzados, se mantienen especialmente las características conversacionales).

En la misma línea que afirmábamos respecto del habla para extranjeros, el discurso del profesor no tiene unos rasgos cualitativamente distintos como para llegar a constituir un registro especial (Chaudron 1983), sino que, en mayor medida aún de lo que sucede en aquella, presentan sencillamente mayor frecuencia de aparición.

Algunos ámbitos en los que las modificaciones del discurso del profesor adquieren especial relieve son los *programas de inmersión lingüística*, en los que muchos de los estudiantes poseen un dominio limitado de la segunda lengua, a pesar de que ésta esté presente en la sociedad en la que viven. Y, en general, la *enseñanza de una segunda lengua a través de contenidos* (Schinke-Llano 1983), en la que la segunda lengua se utiliza como vehículo de comunicación de la clase sobre cualquier tema y no como objetivo de la misma. El análisis del *HE en las aulas universitarias* (Wesche y Ready 1985) está también estrechamente relacionado con los estudios sobre el ‘discurso académico’ como una de las modalidades de enseñanza para fines específicos (Vázquez 1998, 2001, 2002). En todos estos casos, se hace especialmente patente la oportunidad y conveniencia de los ajustes del discurso del profesor. Porque su función, desde el punto de vista del discurso didáctico, no es otra que facilitar la comunicación y favorecer que se establezcan situaciones de interacción, que son las que propician la mejora del aprendizaje.

Ahora bien, resulta curioso destacar, siguiendo a González Argüello (1998, 2001) cómo no existe excesiva correspondencia entre las creencias que poseen los profesores de segundas lenguas sobre su actuación discursiva y los discursos realmente generados por ellos. Aunque reconocen las modificaciones que afectan al enunciado (relacionadas con la menor complejidad de las oraciones, el uso de las formas pronominales o el empleo del imperativo al dar órdenes o instrucciones), lo cierto es que en general no son conscientes del gran número de modificaciones que afectan a la interacción y que también están presentes en su discurso. Interpretar este hecho nos llevaría a pensar en qué concepción de la lengua poseen tales profesores: una concepción de índole teórico-descrip-

tiva (fruto de su formación inicial) en cuanto a la lengua como materia de enseñanza, y otra concepción más pragmática, en cuanto a la lengua como medio de comunicación con los alumnos.

En definitiva, aunque la mayoría de los estudios van en la línea de que la simplificación del input beneficia el proceso de aprendizaje, hay que reconocer que hay determinados autores que se limitan a reconocer su existencia sin pronunciarse ni a favor ni en contra, y quienes se cuestionan incluso si su influencia puede llegar a ser negativa (Schinke-Llano 1983).

5. CONCLUSIONES ACERCA DE LA INFLUENCIA DE LAS MODIFICACIONES DEL HABLA PARA EXTRANJEROS EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

El estudio del papel del habla para extranjeros en la adquisición de segundas lenguas no sólo tiene un interés teórico, sino que también es fundamental para los distintos enseñantes, en la medida en que tanto el input como la estructura de la conversación son manipulables. Posee, por tanto, un carácter práctico, para autores de materiales, programadores de cursos y profesores de segundas lenguas en general.

Desde una perspectiva 'normativa', podríamos decir, cabe también pensar que, a menudo, el discurso del profesor se convierte en el aula en modelo para el aprendiz y por ello aquél debiera ser correcto en ese sentido. A pesar de ello, lo cierto es que las modificaciones descritas existen y se producen a menudo de modo inconsciente (del mismo modo que el habla coloquial transgrede muchas veces la norma). Lo deseable, al menos, es que el profesor las conozca y tienda más hacia la elaboración de su discurso (repeticiones, pausas, anegación del input, etc.) que hacia la simplificación (o incluso incorrección) del mismo.

Por otro lado, si nos preguntamos sobre la influencia que pueda tener la exposición a un input desviado, hemos de recordar que quien adquiere una segunda lengua exponiéndose *sólo o básicamente* a un HE agramatical, lo que acabará aprendiendo, al final, es una variedad marcada, subestándar de la lengua meta. ¿A qué tipo de entorno nos referimos? Por ejemplo a aquellos en los que se ha desarrollado una variedad pidginizada de la SL⁶ (aunque hay dudas de si se debe a que se trata de un input desviado o un input insuficiente). En cualquier caso, no deben confundirse tales situaciones con las modificaciones a las que nos venimos refiriendo en este artículo.

En cuanto a la influencia de la interacción en la ASL, la participación en conversaciones en la lengua meta (a menudo entre HN y HNN) tiene una influencia positiva clara en el aprendizaje de la segunda lengua (y en particular de su sintaxis). De ahí que todo lo que favorezca tal conversación (como el HE) incidirá positivamente en el aprendizaje. Muchos manuales pretenden que los alumnos hagan lo contrario de lo que parece ser la secuencia natural de adquisición: se les pide que produzcan secuencias completas desde el principio, con la corrección de un nativo, a partir de determinados modelos sintácticos seleccionados; y los propios profesores tienden a corregir errores

sintácticos y morfológicos, en lugar de cooperar en el diálogo, que sería lo más indicado en las etapas iniciales.

Partiendo de la afirmación anterior, recordemos que en contexto académico, el hablante no nativo se enfrenta por lo general a problemas comunicativos en los que la colaboración del interlocutor resulta decisiva. Durante la interacción se crean las condiciones que favorecen el aprendizaje: la comprensión y la producción en la lengua meta. Y la primera de ellas resulta claramente beneficiada con las modificaciones propias del discurso del profesor.

Una cuestión muy relacionada con ésta es la influencia de la conversación entre no nativos dentro y fuera del aula. Este tipo de interacciones son muy frecuentes (pensemos, por ejemplo, en la experiencia de los alumnos extranjeros en cualquier universidad, que en gran medida se relacionan sobre todo entre ellos). En estudios ya realizados (Varonis y Gass 1985), se ha observado que el diálogo entre no nativos es tan útil para la ASL como las conversaciones con HN. En tales casos suele aparecer también lo que se denomina *input metalingüístico*, es decir, información formal (de manera directa o indirecta) sobre la lengua que se está usando, además de un andamiaje en el diálogo que facilita su continuidad.

Por tanto, ¿qué relación se establece entre los ajustes del HE y la ASL? Long (1983a) insiste en que hay dos modos de afrontar esta cuestión: por un lado, investigar si las modificaciones facilitan la comprensión del *input*. Y, por otro, comprobar si el *input* comprensible (en la línea de Krashen) favorece la adquisición. Esta última cuestión parece estar fuera de toda duda: el acceso a *input* comprensible es una característica del éxito de la adquisición (tanto en L1 como en L2); a mayor cantidad de exposición a *input* comprensible, mejor (o al menos más rápida) adquisición; y la falta de *input* comprensible deriva en una escasa o nula adquisición.

Respecto a la primera premisa, que se ha investigado más recientemente, es razonable pensar que las modificaciones del *input* propias del HE influyan en una mejora de la comprensión de la segunda lengua, pues ése es su objetivo y razón de ser. Si aplicamos una simple regla lógica, podemos afirmar lo siguiente: si las modificaciones lingüísticas y conversacionales favorecen la comprensión del *input*, y un *input* comprensible, como decimos, favorece la adquisición, entonces se deduce que tales modificaciones facilitan a su vez la adquisición. Que el HE es beneficiosa para el aprendizaje.

En definitiva, al controlar la estructura de las oraciones y el vocabulario de las mismas se aumenta la comprensión, y al facilitar una interacción continuada y fluida se beneficia el aprendizaje. Ésta es la base de las muestras de lengua de los libros de texto, los materiales auditivos o las lecturas graduadas, así como de las modificaciones del discurso en el aula. Por todo ello, es positivo que el profesor conozca en qué consiste el HE para controlarlo e incorporarlo en la clase, de modo que su efecto no sea ofrecer un *input* simplificado que limite las posibilidades de mejorar la interlengua de sus alumnos, sino un *input* elaborado que posibilite la comunicación entre ellos y favorezca así el aprendizaje de la segunda lengua.

NOTAS

1. Cuando hablamos de input nos referimos a las muestras de habla que el oyente recibe y a partir de las cuales puede aprender.
2. Según ésta, nacemos con una habilidad innata para aprender una lengua (a través del D.A.L.: Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje, traducción del inglés L.A.D.); inducimos las reglas de la gramática de los datos de la actuación (no se aprenden las frases que realmente escuchamos, sino sus estructuras oracionales subyacentes, las reglas para manejarlas y los errores de sobregeneralización); e independientemente de factores ambientales o de la inteligencia, los niños dominan las principales reglas de su lengua materna hacia los cinco años.
3. En las conclusiones de su artículo 'fundacional' (por lo que a este tema se refiere) de 1971, Ferguson recuerda que el HE en una determinada comunidad puede convertirse en un pidgin incipiente; de hecho, considera que el origen de la estructura gramatical de un pidgin está en la mayor o menor simplificación de la lengua que se dé en el HE utilizada para comunicarse con sus hablantes (y no tanto en la estructura gramatical de la o las lenguas de los otros 'usuarios' del pidgin, aunque sin menospreciar su importancia). De este modo, en su opinión, pueden explicarse ciertas similitudes entre lenguas criollas distantes, por el hecho de que todas ellas tienen su punto de partida en un proceso universal de simplificación.
4. Entendido en un sentido específico, distinto del que adquiere esta corriente en el estudio de la lingüística general, aunque se nutra de las aportaciones de ésta.
5. Este fenómeno es lo que se ha dado en llamar la *anegación del input (input flow)* que consiste en que las muestras de lengua ofrezcan abundantes ejemplos de las expresiones o elementos que queramos resaltar; se trata, en suma, de elevar la frecuencia de aparición en el input de ciertas categorías. Hay que tener en cuenta, no obstante, que este hecho se ha estudiado sobre todo en el input en forma de materiales de lengua para el aula, más que en la caracterización del modo en que los profesores nos dirigimos a los estudiantes no nativos. Frente al discurso oral, en el discurso escrito el modo de manipular el input, enfatizándolo, es a través del relieve tipográfico añadido (resaltando los elementos lingüísticos en negrita o cursiva).
6. Pensemos que cualquier situación de contacto de lenguas suele tender hacia el bilingüismo; y que en estas situaciones no se puede considerar que haya dos lenguas 'puras', homogéneas, en contacto, sino que más bien coexisten cuatro variedades lingüísticas: "la variedad estándar de la lengua A y una variedad de contacto no estándar de A (influida por la lengua B); la variedad estándar de B y una variedad de contacto no estándar de B (influida por A)" (Appel y Muysken 1996: 36). Podemos imaginar que esas variedades de lengua no estándar pueden llegar a constituir en cierto modo un input desviado como al que en este apartado nos referimos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Soler, E. 1993. *Análisis del discurso en contexto académico. La interacción como estrategia de adquisición de la L2*. Tesis Doctoral, València: Universitat de València.
- Alcón Soler, E. 2001. "Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula", *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Eds. S. Pastor y V. Salazar. Alicante: Universidad de Alicante. 271-287.
- Álvarez Cederborg, A. 1993. "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español L2". *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Eds. S. Montesa y A. Garrido. 1993. Málaga: Universidad de Málaga. 147-158.
- Appel, R. y P. Muysken. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Madrid: Ariel.
- Avery, P., S. Ehrlich y C. Yorio. 1985. "Prosodic domains in foreigner talk discourse". *Input in Second Language Acquisition*. Eds. S.M. Gass y C.G. Madden. 214-229.

- Corder, P. 1971. "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores". *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. J.M. Licerias. 1992. Madrid: Visor. 63-77.
- Crookes, G. y K. Rulon. 1988. "Topic and feedback in native-speaker/non-native speaker conversation". *TESOL Quarterly* 22: 675-681.
- Chaudron, C. 1983. "Foreigner talk in the classroom: an aid to learning?". Eds. H.W. Seliger y M.H. Long. *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 127-143.
- Day, R., N.A. Chenoweth, A. Chun y S. Luppescu. 1984. "Corrective feedback in native-nonnative discourse". *Language Learning* 34: 19-46.
- Derwing, T. y M.J. Munro. 2001. "What speaking rates do non-native listeners prefer?". *Applied Linguistics* 22-3: 324-337.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C.A. 1971. "Absence of copula and the notion of simplicity. A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins". *Pidginization and Creolization of Languages*. Ed. D. Hymes. 1971. Cambridge: Cambridge University Press. 141-150.
- Ferguson, C.A. 1975. "Towards a characterization of English foreigner talk". *Anthropological Linguistics* 17: 1-14.
- Gass, S.M. y C.G. Madden (eds.). 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House.
- González Argüello, M.V. 2001. *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- González Argüello, M.V. y M. Llobera. 1998. "Explorando las creencias de los profesores de E/LE sobre su discurso en el aula". *Estudios de lingüística aplicada*. Eds. J.L.Otal et al. Castellón: Universitat Jaume I. 603-610.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. y T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Nueva York: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. y M.H. Long. 1994 (1991). "El entorno lingüístico en la adquisición de segundas lenguas". *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. 106-137.
- Licerias, J.M. Ed. 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- Long, M.H. 1983a. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 4, 2: 177-193.
- Long, M.H. 1983b. "Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics* 4, 2: 127-141.
- Long, M.H. y C. Sato. 1983. "Classroom foreigner talk discourse: Forms and Mackey, A. 1999. "Input, interaction and second language development". *Studies in Second Language Acquisition* 21, 4: 557-587.
- Long, M. 1985. "Input and second language acquisition theory", S.Gass y C. Madden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Nunan, D. 1989. *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action*. Nueva York: Prentice-Hall International.

- Oliver, R. 1995. "Negative feedback in child NS-NNS conversation". *Studies in Second Language Acquisition* 17, 4: 459-482.
- Richards, J.C. y C. Lockhart. 1998 (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. 170-186.
- Salaberri, S. 1998. "Forma y función de la repetición en el discurso del profesor en clases de inglés como lengua extranjera". *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Eds. I. Vázquez e I. Guillén. Zaragoza: Anubar. 325-330.
- Salaberri, S. 1999. *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Almería: Universidad de Almería.
- Seliger, H.W y M.H. Long (eds.). 1983. *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House.
- Schinke-Llano, L.A. 1983. "Foreigner Talk in Content Classrooms". Eds. H.W. Seliger y M.H. Long. *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House. 146-168.
- Snow, C.E. 1977. "Mothers's speech research: from input to interaction". *Talking to Children. Language input and acquisition* Eds. C.E. Snow y C. A. Ferguson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 178-185.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- Varonis, E. y S. Gass 1985. "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning". *Applied Linguistics* 6: 71-90.
- Vázquez, G. 1998. "El discurso académico de la Unión Europea: Estudiar en español". *Frecuencia-L* 7: 49-52.
- Vázquez, G. 2001. "El discurso académico español: cuestiones preliminares de didacticización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje". *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Eds. S. Pastor y V. Salazar. Alicante: Universidad de Alicante. 337-348.
- Vázquez, G. 2002. "Análisis didáctico del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido". *Didáctica del español/LE*. Eds. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Expolingua. 213-222.
- Wesche, M. 1994. "Input and interaction in second language acquisition". *Input and Interaction in Language Acquisition*. Eds. L. Galloway. y P. Richards. Cambridge: Cambridge University Press. 219-249.
- Wesche, M. y D. Ready 1985. "Foreigner talk in the university classroom". Eds. S.M. Gass y C.G. Madden. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 89-114.
- Zuengler, J. 1985. "Phonological aspects of input in NS-NSS interactions". Eds. S.M. Gass y C.G. Madden. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 197-213.
- Zuengler, J. y B. Bent. 1991. "Relative knowledge of content domain: an influence on native-non-native conversation". *Applied Linguistics* 12, 4: 397-415.