

La optimización del discurso del aula en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua

PAT MOORE, MARTA MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, VICTORIA GUTIÉRREZ RANDO
Universidad Pablo de Olavide

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) supone un enfoque muy innovador en el campo de la enseñanza actualmente en expansión por todo nuestro continente y apoyado por las políticas lingüísticas europeas. Se trata de un sistema basado en la idea de transversalidad y en la integración de contenidos y lengua. A pesar de que en España se suele hablar de profesores de áreas no lingüísticas (ANL), AICLE cuestiona esta noción al asignarles ciertas responsabilidades relacionadas con la lengua. Es por ello que a lo largo de nuestro artículo nos decantaremos por el término ‘profesor de contenidos’. La integración de disciplinas y la fusión entre departamentos implícitas en el sistema AICLE llevarán a los profesores de contenido y a los docentes de lengua extranjera a reconsiderar sus papeles y responsabilidades en el aula. Estos últimos, encargados fundamentalmente de sentar las bases del idioma, se sentirán aliviados al saber que ahora comparten con sus compañeros la responsabilidad de proporcionar a los aprendices oportunidades de comunicación auténtica, consideradas hoy en día de vital importancia para el aprendizaje. No obstante, los profesores de contenido no suelen detenerse demasiado en los aspectos formales de la lengua y muy probablemente se preguntarán cómo pueden ayudar en el desarrollo y el aprendizaje de L2 de sus estudiantes. En este artículo proponemos la idea de que el aula de contenidos puede convertirse en un entorno propicio para el desarrollo lingüístico del alumnado, siempre y cuando los docentes tomen conciencia de la naturaleza espontánea de la comunicación oral e incentiven el uso de un léxico variado.

Este estudio se centra en tres sencillas palabras, *Ok*, *Was?* (‘¿qué?’) y *Bitte* (‘por favor’), con el fin de abordar dos objetivos principales. Por un lado, examinar tres aspectos esenciales de la comunicación: la organización del discurso, la negociación del significado y las relaciones de poder que se establecen entre los interlocutores a través de estrategias de cortesía. Y por otro lado, analizar las diferentes formas en que los profesores de contenido pueden enriquecer el *input* lingüístico que

proporcionan a sus alumnos, así como el posterior *output* de estos, animándolos siempre a utilizar una mayor variedad de estrategias, fórmulas y expresiones. Cabe señalar que, aunque en este estudio empleamos ejemplos extraídos del alemán, las sugerencias que aquí se recogen son extrapolables a cualquier otra situación de enseñanza de lenguas, incluso de L1.

Asumimos, pues, que los profesores de contenido son igualmente profesores de lengua. De hecho, este patrón se cumple tanto en los profesores de contenido en L1 como en L2, ya que todos trabajan con la lengua y, en cierta medida, enseñan lengua (Rosen 1969; Bullock 1975; Coyle 1999; Stein 1999; Clair 2000; Fillmore y Snow 2000; Adger, Snow y Christian 2003; Cameron 2007). La enseñanza de contenidos y, consecuentemente, de cada materia, implica el uso de un vocabulario concreto y de unas destrezas específicas en las que el profesorado ha de hacer mayor hincapié (véanse, por ejemplo, las obras de Cocking y Chipman 1998 o Barwell, Leung, Morgan y Street 2005 sobre el lenguaje de las matemáticas, o el trabajo de Lemke 1990 sobre ‘cómo hablar ciencia’), pero, además, los profesores de contenido proporcionarán a sus alumnos constantes ejemplos de lenguaje natural (es decir, *input*).

El discurso del aula Lengua oral vs. Lengua escrita

En este análisis nos centraremos en el componente oral de la comunicación en el aula, subrayando su naturaleza espontánea, y señalaremos cuán importante es que el profesorado tome conciencia de determinados elementos del discurso para así proporcionar a los alumnos un *input* más rico. Sin embargo, antes de avanzar en este estudio, debemos detenernos un momento y reflexionar sobre la naturaleza de la comunicación oral. Algo que han demostrado con total claridad los estudios basados en corpus es que la lengua oral presenta rasgos muy diferentes a los de la lengua escrita. Véase, por ejemplo, el siguiente fragmento:¹

- (1) *also es ist mehr, es ist mehr, ach genau Ja, aber manchmal ist es tatsächlich eine mehr, weißt du, wie es ist, es*

Resumen

Todos los docentes, con independencia de la asignatura que impartan, contribuyen al desarrollo de la(s) lengua(s) de sus estudiantes. En el sistema AICLE, son los profesores de contenido quienes proporcionan a los aprendices gran parte del 'input' que estos utilizarán para formular hipótesis sobre el uso de la L2. Presentamos aquí un análisis práctico en el que se exploran las diferentes formas en que los profesores de contenido pueden enriquecer el 'input' lingüístico en el aula. Este estudio se sirve, además, de tres sencillas

Abstract

Was immer sie auch unterrichten, alle Lehrenden tragen zur sprachlichen Entwicklung ihrer Schüler bei. Im bilingualen Sachfachunterricht sind es die Fachlehrer, die ihren Lernenden einen großen Teil des 'inputs' liefern, den diese zur Formulierung ihrer L2-Hypothesen zur benötigen. Wir stellen hier eine Untersuchung aus der Praxis vor, in der wie uns mit verschiedenen Möglichkeiten auseinandersetzen, wie die Lehrenden ihren 'input' zielgerichtet anreichern können. Die Partikel bzw. Wörter '«OK», «Was» und «Bitte»re-

palabras, 'Ok', 'Was' y 'Bitte', con el fin de ilustrar tres aspectos esenciales de la comunicación: la organización del discurso, la negociación del significado y la expresión de poder/solidaridad a través de estrategias de cortesía. Al utilizar una variedad mayor de fórmulas comunicativas en el aula, se estarán proporcionando modelos más ricos.

Palabras clave: discurso en el aula; marcadores del discurso; negociación del significado; estrategias de cortesía

präsentieren dabei beispielhaft drei grundlegende Aspekte menschlicher Kommunikation: Organisation des Diskurses, Bedeutungsaushandlung sowie Ausdruck von Macht und Solidarität über Höflichkeitsstrategien. Ein größeres Repertoire an diesbezüglichen Redemitteln bereichert die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden.

Schlüsselwörter: Klassenraumdiskurs; Diskursmarker; Bedeutungsaushandlung; Höflichkeitsstrategien.

ist, es ist wirklich nicht, weil sie Probleme haben aber es ist nur, weil sie, weil sie sind, sie sind, sie sind irgend- wie eifriger und motivierter, weißt du, aber also ja

Este breve extracto nos sirve para ilustrar el procesamiento de información que tiene lugar durante la producción oral: inventamos lo que vamos a decir, literalmente, a medida que avanzamos en la emisión del mensaje. En actos de comunicación reales, los seres humanos nos concentramos en el contenido de nuestro mensaje y nos esforzamos en que este sea compren-

Señalaremos cuán importante es que el profesorado tome conciencia de determinados elementos del discurso para así proporcionar a los alumnos un input más rico.

sible, relegando los aspectos formales de la lengua a un segundo plano. No hablamos de la misma manera que escribimos, pues repetimos, reformulamos, mitigamos las imposiciones, manipulamos, negociamos y tenemos en cuenta a nuestro interlocutor a medida que construimos el mensaje.

La competencia léxica

Como ya hemos podido comprobar, el uso de una gramática formal, estructural, no es un aspecto especialmente relevante en la comunicación oral. Podríamos hacer, pues, dos observaciones en lo que se refiere al emisor del fragmento anterior (1) y a los factores léxicos presentes en este: por un lado, parece

comunicarse con fluidez, utilizando una gran variedad de marcadores discursivos para construir el mensaje (*also, genau, weißt du, etc.*); y por otro lado, podemos afirmar que hace uso de un léxico bastante sofisticado al incluir en su discurso palabras como *eifrig* ('diligente' en español). La competencia léxica juega un papel fundamental dentro de la competencia lingüística (Meara 1996) y, de hecho, los efectos positivos derivados del uso de un léxico más variado, tanto fuera como dentro del sistema educativo, son múltiples y evidentes. De ahí que los profesores, como modelos a seguir para los estudiantes, deban intentar utilizar un léxico lo más rico posible.

En nuestro estudio, analizaremos palabras menos sofisticadas que *eifrig* (que suelen aparecer más adelante en el proceso), palabras que incluimos en nuestros discursos de manera casi inconsciente y que tienden a ser demasiado frecuentes. Cuando escribimos, solemos detectar (nosotros o nuestros revisores) palabras que se repiten en exceso y tratamos de sustituirlas por otras. No obstante, la naturaleza del discurso oral requiere que adoptemos ciertas técnicas que prevengan las repeticiones no deseadas, lo que supone ser más conscientes de lo que decimos en todo momento. Esta es la tarea principal del llamado *practicante reflexivo* (Waters 2006).

La construcción del mensaje

Vamos a centrarnos, pues, en tres sencillas palabras, aunque no por ello poco frecuentes, *Ok, Was?* y *Bitte*, con el fin de examinar tres aspectos esenciales de la competencia comunicativa: la organización del discurso, la negociación del significado, y el uso (y abuso) de estrategias de cortesía. *Ok* podría describirse como el ejemplo por excelencia de los marcadores discursivos: aquellos elementos empleados tanto en la producción de un mensaje, para organizarlo y estructurarlo, como en su recepción, para mostrar al emisor (in)comprensión o (des)acuerdo. *Was?* representa aquí una respuesta típica ante la falta de comprensión de un mensaje y nos permitirá reflexionar sobre los problemas de comprensión a los que suelen enfrentarse los aprendices y sobre cómo solventarlos. Por último, podría decirse que *Bitte* se utiliza para determinar el tono del mensaje,

en ocasiones como indicador de cortesía y en otras con cierto toque eufemístico, como veremos más adelante. Para cada palabra comenzaremos con una breve explicación del concepto en sí mismo, para después analizar los ejemplos extraídos del corpus. Una vez hecho esto, abordaremos los diferentes medios con los que contamos para enriquecer la lengua de los aprendices, así como los beneficios futuros que esta mejora podría proporcionarles. En una última sección, analizaremos diferentes formas de poner en práctica estas ideas.

La organización del discurso

Estos elementos que se han dado en llamar marcadores discursivos (o partículas discursivas) podrían definirse como los sonidos, las palabras o expresiones que utilizamos a diario para comprobar o indicar que algo se ha comprendido o que estamos de acuerdo con el contenido del mensaje, así como para aclarar nuestras intenciones, interrumpir o ceder turnos, reanudar o concluir el discurso, introducir nueva información, modificar o mitigar nuestro mensaje, o para detenernos mientras lo formulamos. Así pues, dada la cantidad de funciones que pueden desempeñar, existe una gran variedad de marcadores discursivos, cuyos usos han quedado ampliamente recogidos, por ejemplo, en las obras de Schrifflin (1987) y Abraham (1991). Sin embargo, a pesar de la riqueza léxica que los caracteriza, algunos hablantes tienden a recurrir con frecuencia a los mismos marcadores, entre ellos, *Ok*. Esta sencilla palabra se ha convertido en un claro indicador de la globalización actual, en un marcador casi universal que los alumnos ya conocen y utilizan en su vida diaria. Es por todo ello que lo hemos escogido para ilustrar nuestro estudio.

Consideremos, pues, el siguiente extracto del discurso de un profesor:

- (1) *Ok, ich denke, ihr könntet fast gerne ein kleines Diagramm anfertigen, oder? Ja. Ok. Und ihr werdet immer wieder über mehr kleine Teile denken ah ok es gibt einen anderen Teil, der dorthin passt. Ok, also euer Diagramm wird sehr chaotisch sein, alles muss nicht zusammenpassen, ok?...sofern man kann die wichtigsten Punkte verstehen. Ok, äh habt ihr von einem Kerl namens Newton und seinen drei Gesetzen gehört? Nein. Hm. Ok. Äh kennt ihr sie? Ja. Ok.*

Desde un primer momento, debemos fijarnos en que este ejemplo contiene una más que aceptable selección de marcadores discursivos que contribuyen a la creación de significado: *Ich denke, oder?, also,sofern, äh, Hm*; aunque *Ok* aparece ocho veces en un total de setenta y siete palabras. Ciertamente es que si pudiésemos escuchar la grabación real, probablemente detectaríamos matices prosódicos que, de alguna manera, contribuirían a distinguir diferentes funciones de *Ok*. De hecho, si se tratase de una conversación normal fuera del aula, esta repetición pasaría desapercibida; pero, como ya hemos comenta-

do anteriormente, el profesor debe servir de ejemplo en el aula y actuar como modelo, proporcionando siempre un *input* correcto y variado. Este fragmento incluye una media de un *Ok* cada diez palabras. Si tenemos en cuenta que la velocidad media de producción oral de una persona suele encontrarse entre las 100-120 palabras por minuto, y suponiendo que el profesor continuase utilizando este marcador en la misma proporción, nos encontraríamos con que al cabo de treinta minutos de clase habría empleado alrededor de 330 *Oks*. En cualquier caso, lo que queremos señalar con este ejemplo es que al abusar de determinadas palabras, estamos desperdiciando la ocasión de enriquecer el léxico de nuestros alumnos.

Consideremos ahora una versión modificada del mismo extracto:

- (2) *Jedenfalls, ich denke, ihr könntet fast gerne ein kleines Diagramm anfertigen, oder? Ja. Super. Und ihr werdet immer wieder über mehr kleine Teile denken ah schaut mal es gibt einen anderen Teil, der dorthin passt. Also, euer Diagramm wird sehr chaotisch sein, alles muss nicht zusammenpassen, alles klar?...sofern man kann die wichtigsten Punkte verstehen. Also dann, äh habt ihr von einem Kerl namens Newton und seinen drei Gesetzen gehört? Nein. Hm. Na ja. Äh kennt ihr sie? Ja. Gut.*

Esta segunda versión no solo es más rica desde un punto de vista léxico, sino que, además, resulta mucho más coherente al decir las cosas de manera más explícita e incorporar una variedad de elementos constructores de significado mucho más amplia que la del original: *Jedenfalls* para iniciar una reformulación; *alles klar?* para comprobar la comprensión de lo que se está diciendo y *Also dann* para cambiar el tema del discurso e introducir nueva información. La convicción que subyace aquí es que los estudiantes acabarán beneficiándose de una exposición regular a una variedad mayor de herramientas para la organización del discurso. De acuerdo con Jung (2003), esta exposición también los ayudará a perfeccionar sus destrezas receptivas, al igual que un mayor uso de lo que ella ha denominado *discourse cues* ('porque', 'ya que', 'por lo tanto', etc.) mejorará su comprensión auditiva. Los estudiantes terminarán incorporando algunas de estas expresiones a su repertorio activo, convirtiéndose así en comunicadores más eficientes.

Las clases de hoy en día están planteadas como entornos en los que todo gira alrededor del alumno y en los que todo el mundo participa activamente en la negociación y construcción del significado. De hecho, cuanto más se centra una clase en los aprendices, mayor negociación se produce (Antón 1999). Esto suele dar lugar a resultados positivos en el aprendizaje de L2, puesto que los hablantes que no dominan aún todas las competencias de la lengua necesitarán buenas dotes de negociación que podrán practicar y pulir en el aula. Además, esto también se cumple en el caso de los hablantes de L1: no podemos esperar que una niña de cinco años tenga la misma competencia comunicativa en su lengua materna que una niña de dieciséis. Ergo, se trata de un factor que los hablantes irán desarrollando

durante sus años de escolarización. Desde el punto de vista de la producción y la recepción lingüísticas, esta idea nos lleva más allá del *input* o el *output* comprensible y nos encontraríamos ahora con la noción de *input participativo* (Coyle 1999: 51).<

En este sentido, el oyente también desempeña un papel esencial en el proceso comunicativo. El término conocido en inglés como *backchannelling* hace referencia a las señales, verbales o no verbales, utilizadas por los oyentes para indicar al emisor que están siguiendo el mensaje y que quieren que continúe. Una estrategia en la que entrarían en juego gran variedad de marcadores discursivos (*Aha, Ich verstehe* o *Ich glaub's nicht!*). No obstante, también recae en el oyente la responsabilidad de indicar (u ocultar) al emisor un problema de comprensión y la consiguiente necesidad de negociar el mensaje.

La negociación del discurso

Es el turno ahora de nuestra segunda palabra: *Was?* Quizás deberíamos comenzar señalando la naturaleza ejemplificativa

En la comprensión auditiva intervienen, al menos, cuatro factores principales: la audibilidad, la atención, el reconocimiento y, finalmente, la percepción

de esta partícula, dado que podríamos haber escogido la versión más generalizada *Hä?* o la gran favorita de los alumnos *Wie bitte?* Pero lo realmente importante aquí es que las palabras indican de manera muy escueta la existencia de un problema de comprensión, sin explicar en ningún momento qué lo ha ocasionado e impidiendo, por lo tanto, que el emisor lo solucione de manera fluida.

En la comprensión auditiva intervienen, al menos, cuatro factores principales: la audibilidad, la atención, el reconocimiento y, finalmente, la percepción. En primer lugar, *la audibilidad* hace referencia a la capacidad de oír, que implica tanto un volumen de producción adecuado como niveles bajos de ruido de fondo. En un segundo lugar nos encontraríamos con *la atención*, concepto que puede interpretarse como el conjunto formado por el volumen de recepción y niveles bajos de ruido interno. Este factor parece estar relacionado con la disposición del oyente para escuchar, así como con la motivación y el interés. Estos dos últimos elementos desempeñan, además, un papel especialmente relevante en el aula, donde la atención de los

alumnos suele verse desviada por factores tanto positivos como negativos, desde un punto de vista pedagógico. Quizás estén soñando despiertos, pero también pueden estar pensando o centrados en el trabajo que deben realizar en grupo o con su pareja. En tercer lugar, debemos mencionar la fase de *reconocimiento*, es decir, el hecho de reconocer lo que se oye: el conjunto de sonidos, las palabras que estos forman y, al menos en parte, entender lo que estas palabras representan haciendo uso de nuestro bagaje léxico. Por último, el cuarto factor que intervendría en la comprensión auditiva sería *la percepción*: la comprensión de las palabras en determinadas combinaciones, esto es, la comprensión cognitiva del significado del mensaje. Así pues, una vez superada la fase de comprensión, el siguiente paso será *la aceptación*. En esta nueva fase, el receptor evaluará la fiabilidad y veracidad del mensaje, un proceso que a menudo se ve afectado por las expectativas previas del oyente. Si el mensaje resulta extraño o parece poco fiable, el alumno tenderá a responder *Was*, o bien *Was!*, en lugar de utilizar la partícula interrogativa *Was?*, lo que supondrá una negociación del significado a un nivel diferente y posiblemente más elevado.

Con frecuencia tendemos a confiar en los gestos para comunicar (por ejemplo, cuando nos llevamos una mano a la oreja o cuando utilizamos cualquier expresión facial para indicar a los aprendices la existencia de un problema), pero lo que realmente perseguimos es que nuestros alumnos desarrollen las destrezas lingüísticas necesarias para enfrentarse a este tipo de situaciones. Por ello, llevarnos una mano a la oreja para indicarles que tienen que hablar más alto, por ejemplo, puede no resultar apropiado en algunas situaciones. En estos casos, deberemos asegurarnos de acompañar los gestos con expresiones adecuadas que contribuyan a su aprendizaje, además de animarles a ser más explícitos en sus indicaciones.

En la tabla que figura a continuación se indican una serie de ejemplos básicos, que se podrían utilizar para esclarecer diferentes problemas de comprensión. No obstante, existen otras muchas posibilidades, por lo que se ha de tener en cuenta que los ejemplos que aquí se citan son meramente ilustrativos. Los docentes podrían fomentar el uso de estas expresiones como un primer paso para los alumnos más jóvenes y para los de niveles inferiores, que comenzarían aprendiendo la diferencia entre *Ich habe nicht gehört* (audibilidad/atención) e *Ich verstehe nicht* (reconocimiento/percepción); mientras que los usuarios más avanzados podrían llegar a distinguir entre las cinco casos.

La idea que se deriva de esto es que el hecho de esclarecer por qué se produce un problema de comprensión es un factor clave que contribuye positivamente a la fluidez de la conversación. De hecho, a medida que los alumnos se acostumbren a identificar e indicar las causas de sus problemas de comprensión, comenzarán a controlar mejor su capacidad para escuchar y, de ese modo, se convertirán en oyentes y comunicadores más eficaces (Lynch 1996: 89). Además, al volverse más reflexivos, desarrollarán una mayor facilidad para procesar las cosas y aceptarán mejor la idea de ‘aprender a aprender’, relegando a un segundo plano el aprendizaje basado en la memorización. Como ya hemos comentado anteriormente, la ad-

Cuadro 1. Ejemplos básicos para esclarecer los problemas de comprensión

Audibilidad	Atención
<i>Entschuldigen Sie... Ich habe nicht gehört Ich habe nicht verstanden, was Sie gesagt haben</i>	
<i>Entschuldigen Sie... Ich konnte nicht hören Könnten Sie lauter sprechen, bitte?</i>	<i>Entschuldigen Sie... Ich habe nicht zugehört Ich befürchte, dass ich nicht zugehört habe</i>
Reconocimiento	Percepción
<i>Ich verstehe nicht Ich bin verloren!</i>	
<i>Was ist X? Was bedeutet X? Ich weiß nicht, was X ist</i>	<i>Was meinen Sie? Ich habe nicht verstanden, was Sie darüber gesagt haben Ich vermag daher nicht zu verstehen...</i>
Aceptación	
<i>Sie beziehen sich darauf, dass...</i>	<i>Sie belieben wohl zu scherzen!</i>

quisición de estos hábitos nos lleva más allá de la competencia puramente lingüística y nos acerca a la competencia socio-pragmática, una destreza lingüística relevante en todas las lenguas de nuestro repertorio.

La tonalidad del discurso

El discurso del aula suele estar repleto de preguntas, instrucciones, órdenes y advertencias, todas ellas a menudo acompañadas de la partícula *Bitte*. La noción general que existe hoy en día de esta palabra nos permite describirla como una marca de cortesía, aunque, sociolingüísticamente hablando, la función final de *Bitte* dependerá en gran medida de los roles sociales que se adopten en el aula y de la distinción entre poder y solidaridad. Desde este punto de vista, el concepto de ‘cortesía’ quizás no sea más que un eufemismo (Brown y Gilman 1972; Fox 2004: 97). En una clase centrada en el alumno, las relaciones de poder deberán ser más equitativas que en las clases tradicionales de antaño centradas en el profesor, si bien esto requerirá cierto compromiso y una mayor iniciativa a la hora de crear nuevas estrategias. Es por ello que queremos hacer hincapié en la necesidad de reflexionar sobre la forma en la que utilizamos las palabras, especialmente las más sencillas. A continuación, analizaremos mediante algunos ejemplos cómo el uso de *Bitte* en el aula sigue unos patrones bastante claros:

- (4) *Jetzt, zuallererst Nein, sprechen Sie nicht, hören Sie bitte nur zu, hören Sie, es betrifft Sie auch. Gut, ein Ding, das sie brauchen, wenn...*
- (5) *Pst! Bitte beruhigen Sie sich. Ruhe bitte. Diese Leute können hier hinten bleiben, wenn die Versammlung beendet ist. Leute! Andrew! Hören Sie bitte aufmerksam zu.*
- (6) *Okay. Also können wir alle die erste Frage beantworten Leon? Ja Flöte. Die Antwort zu Frage eins bitte! Flöte. Flöte vielen Dank.*

Como puede observarse, la forma en la que los docentes suelen expresarse se caracteriza por el uso de oraciones imperativas, completas o truncadas, que incluyen una marca de cortesía con el fin de suavizar la imposición. Dalton-Puffer y Nikula (2006: 256-8) consideran que este uso se enmarca dentro de las estrategias de cortesía indirecta, ya que los docentes tienden a evitar el uso de imperativos sin mitigación. No obstante, el grado de cortesía de estos extractos es bastante discutible, puesto que a los interlocutores, de hecho, se les está ordenando que hagan algo. Cabe reconocer que este modelo de discurso resulta de gran utilidad en algunas ocasiones, pues proporciona un modo económico y efectivo de expresar lo que se desea y resulta menos agresivo que una orden directa. Asimismo, su uso parece bastante lógico con aquellos alumnos más jóvenes o de niveles inferiores, que pueden no poseer aún la sensibilidad léxico-gramatical o pragmática necesaria para comprender una producción más elaborada. En cualquier caso, no debemos olvidar que con nuestras intervenciones estaremos modelando la lengua de los aprendices.

Dado que la estrategia anteriormente mencionada no siempre resulta apropiada desde un punto de vista socio-pragmático, deberemos aprovechar cualquier oportunidad que se nos presente para ofrecer a los aprendices una variedad mayor de posibilidades. Véanse los siguientes ejemplos:

- (7) *...äh, fragen Sie mich bitte ruhig, wenn es noch Fragen gibt.*
- (8) *...heute Morgen, wenn ich Ihnen diese Blätter gebe werden Sie bitte Ihren Namen und heutiges Datum an der Oberseite des Blattes schreiben...*
- (9) *Würdet ihr bitte eure Stühle und diesen Tisch hierher mitbringen, sodass wir alle zusammen um den Tisch herum sind danke.*
- (10) *Herr Lehrer, ist Frau Lehrerin nicht da? Nein. Könn-*

ten Sie bitte Ihre Mäntel ausziehen und in den blauen Raum kommen?

- (11) *Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. Wenn Sie möchten, gehen Sie bitte in den nächsten Raum.*
- (12) *Lass mich diesen Finger mal ansehen. Meine Herren, können wir bitte ein bisschen Ruhe haben? Assif, Hans, Pieter... Was hast du zu diesem Finger getan, Lisa?*
- (13) *Haben Sie schon einmal eine Robbe gesehen? Pst, Gut. Jetzt wollen eine oder zwei Personen etwas fragen. Also hören Sie zu bitte.*

Así pues, si los estudiantes se ven expuestos con regularidad a un conjunto variado de expresiones como las aquí recogidas, terminarán adquiriendo e incluyendo en su repertorio activo algunos de estos elementos. Desde una perspectiva puramente gramatical, con estos ejemplos estaremos introduciendo formas condicionales (9-10), verbos modales (13) en nuestras peticiones, además de demostrar que *Bitte* puede situarse en diferentes partes de la oración. Gracias a estas nuevas fórmulas, los alumnos comenzarán a ser más conscientes de la importancia de las diferentes estrategias de cortesía en la comunicación intercultural.

Conclusión

En este artículo nos hemos centrado en tres sencillas palabras con el fin de examinar tres elementos esenciales para la comunicación: la organización del discurso, la negociación de significado y el uso de estrategias de cortesía. Además, a lo largo de todo nuestro análisis subyace la idea de que la utilización de un léxico más variado puede enriquecer los modelos que proporcionamos a nuestros estudiantes, ayudándoles así a convertirse en comunicadores más eficaces.

El primer paso para lograr la optimización del discurso del aula implicará, pues, la concienciación por parte del docente: hacer hincapié no solo en el contenido de lo que se dice en el aula, sino también en las formas y palabras utilizadas. En definitiva, perfeccionar nuestra capacidad de supervisión. De ahí que la introspección pueda ser un instrumento de gran utilidad para nuestro desarrollo profesional. Asimismo, la observación por parte de los educadores, las grabaciones de clase y las transcripciones resultarán útiles en este proceso, ya que al escucharnos a nosotros mismos, a nuestros compañeros de trabajo o a nuestros alumnos, descubriremos una serie de patrones que se repiten y seremos capaces de identificar cosas que hemos 'enseñado' sin darnos cuenta o aspectos que necesitarán algún tipo de matización.

Notas

1. Todos los extractos en lengua alemana recogidos en este artículo son traducciones. Los textos originales fueron extraídos del componente oral del *British National Corpus*, previamente grabados en ámbitos educativos.

Bibliografía

- Abraham, W. (1991), *Discourse Particles: descriptive and theoretical investigations on the Logical, Syntactic and Pragmatic properties of Discourse Particles in German*, John Benjamins, Amsterdam.
- Adger, C. T., Snow, C., y Christian, D. (2003), *What Teachers Need to Know About Language*, Delta Systems Ltd., Washington, D.C.
- Antón, M. (1999), The Discourse of a Learner-Centred Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second Language Classroom, en *The Modern Language Journal* 83 (iii), 303-318.
- Barwell, R., Leung, C., Morgan, C., y Street, B. (2005), Applied Linguistics and Mathematics Education: More than Words and Numbers, en *Language & Education* 19 (2), 142-147.
- Brown, R., y Gilman, A. (1972, 1ª ed 1960), "The Pronouns of Power and Solidarity", en Giglioli, P. P. (ed.), *Language and Social Context*, Penguin, Middlesex, 252-282.
- Cameron, D. (2007), *The Teacher's Guide to Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Clair, N. (2000), Teaching Educators about Language: Principles, Structures, and Challenges, en *ERIC Digest*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, D.C.
- Cocking, R. R., y Chipman, S. (1998), "Conceptual Issues Related to Mathematics Achievement of Language Minority Children", en Cocking, R. R. y Mestre, J. P. (eds.), *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics*, Erlbaum, Hillsdale, 17-46.
- Coyle, D. (1999), "Teacher Education for Multilingual Education: A CLIL Teacher Training Curriculum", en la conferencia *The Multilingual Challenge*. Thematic Network Project in the Area of Languages – Sub project 6: Language Teacher Training and Bilingual Education, Bruselas, 70-79.
- Dalton-Puffer, C., y Nikula, T. (2006), Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms, en *Applied Linguistics* 27 (2), 241-267.
- Fillmore, L. W., y Snow, C. (2000), *What Teachers Need to Know About Language*, Center for Applied Linguistics, Washington.
- Fox, K. (2004), *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*, Hodder & Stoughton, Londres.
- Jung, E. H. (2003), The Role of Discourse Signalling Clues in Second Language Listening Comprehension, en *The Modern Language Journal* 87 (iv), 562-577.
- Lemke, J. (1990), *Talking Science: Language, Learning, and Values*, Ablex, Norwood, NJ.
- Lynch, T. (1996), *Communication in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Meara, P. (1996), "The dimensions of lexical competence", en Brown, G., Malmkjær, K. y Williams, J. (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 35-53.
- Rosen, H. (1969), "Towards a Language Policy Across the Curriculum", en Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (eds.), *Language, the learner and school*, Penguin Education, Middlesex, 119-168.
- Schiffirin, D. (1987), *Discourse Markers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Stein, M. (1999), Developing Oral Proficiency in the Immersion Classroom, *The American Council of Immersion Education Newsletter* [Online], 2 (3). [Documento de Internet disponible en <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol2/May1999.pdf#search=%22swain%201985%22>].
- Waters, A. (2006), The nineteen-nineties remembered, en *Language Teaching* 40, 1-15.