

## **Habla para extranjeros en el lenguaje del profesor**

### **ELE:**

L1 del profesor y los años de estudio de ELE de sus alumnos como factores  
determinantes para su modificación

Roosa Hanhinen

*Trabajo de Fin de Máster*

Programa de enseñanza y aprendizaje

Departamento de Español

Instituto de Lenguas y Traducción

Facultad de Humanidades

Universidad de Turku

Enero de 2025

Trabajo de Fin de Máster

**Programa de enseñanza y aprendizaje, Departamento de Español**

**Roosa Hanhinen**

**Habla para extranjeros en el lenguaje del profesor ELE: L1 del profesor y los años de estudio de ELE de sus alumnos como factores determinantes para su modificación**

**Páginas: 50 + 6 páginas de apéndices**

El estudio trata de ampliar la información que tenemos sobre el habla para extranjeros y más en detalle sobre estas modificaciones en el lenguaje del profesor. Los elementos estudiados son la primera lengua del profesor y los años de estudio de ELE de sus alumnos. A través de observaciones, grabaciones y cuestionarios de dos profesores de español, he analizado analizar si estos elementos afectan al lenguaje que usa el profesor en sus clases de ELE. Así, los profesores de lenguas tendrán más información sobre el asunto, y estudios futuros podrán ampliar el tema con investigaciones sobre la utilidad de modificaciones diferentes.

Los resultados más destacados han sido: 1. los profesores usan las modificaciones conscientemente para facilitar o la comprensión o el aprendizaje de los alumnos, y 2. el español está utilizado más y en un nivel más avanzado en las clases de alumnos más avanzados. Con estos resultados puedo decir que el lenguaje del profesor es algo consciente y así también enseñable en la Didáctica Lingüística, y que los profesores son capaces de modificar su lenguaje según los conocimientos lingüísticos de sus alumnos.

**Palabras clave:** habla para extranjeros, lenguaje del profesor, ELE

# ÍNDICE

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Marco teórico</b>	<b>8</b>
2.1	<b>Habla para extranjeros</b>	<b>8</b>
2.1.1	Maneras de acomodación lingüística	10
2.1.2	Cambio de código	12
2.2	<i>Input</i> lingüístico en el aprendizaje de lenguas extranjeras	12
2.3	Lenguaje del profesor	14
<b>3</b>	<b>Metodología</b>	<b>17</b>
3.1	Sujetos de investigación	17
3.2	Observación y grabación de las clases	17
3.3	Cuestionario	19
3.4	Cuestiones éticas	20
<b>4</b>	<b>Análisis y resultados</b>	<b>21</b>
4.1	<b>Grabaciones y observaciones</b>	<b>21</b>
4.1.1	La profesora con finés como primera lengua	21
4.1.2	El profesor con español como primera lengua	34
4.2	Cuestionario	40
<b>5</b>	<b>Discusión</b>	<b>42</b>
5.1	Comparación de los dos profesores	42
5.2	Comparación entre los dos grupos	43
5.3	Comparación entre las clases observadas y las respuestas al cuestionario	44
<b>6</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>46</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>48</b>
	<b>Apéndices</b>	<b>51</b>
	<b>Apéndice 1. Rúbrica de observación</b>	<b>51</b>
	<b>Apéndice 2. Cuestionario</b>	<b>51</b>
	<b>Apéndice 3. TFM en finés – Pro Gradu -tutkielman suomenkielinen tiivistelmä</b>	<b>52</b>



## 1 Introducción

Ya que un idioma extranjero se aprende en un país donde, normalmente, no se lo oye en la vida real, el lenguaje de la enseñanza a que son expuestos los alumnos en el aula de lenguas extranjeras es una de las únicas formas de *input* lingüístico en la lengua meta en la mayoría de las veces. En la actualidad, la Didáctica Lingüística presta mucha atención a la autenticidad de los materiales usados en las clases de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE). De igual importancia a los materiales auténticos es el lenguaje auténtico usado por el profesor en el aula. Mientras que los materiales auténticos en forma de vídeos, canciones o audios sí ofrecen *input* importante para los alumnos, la forma de comunicación entre el profesor y los alumnos es lo relevante para asegurar la comprensión de los estudiantes.

Las maneras de aseguración de la comprensión son múltiples, pero se agrupan bajo un término: el habla para extranjeros (en inglés: *foreigner talk* o *foreigner directed speech*). Este registro se caracteriza como las formas en que un hablante nativo facilita su habla para que su interlocutor no nativo lo comprenda mejor (por ejemplo, Ferguson, 1981: 9). En cuanto al caso de la enseñanza de L2 o LE, el término puede ser también lenguaje del profesor. Existen bastantes estudios sobre el habla para extranjeros fuera del contexto de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, Ferguson, 1981; Kudera, 2023) y algunos estudios concentrados en ello en la clase (McGroarty, 1990; Milk, 1990). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se centran en la lengua inglesa por las razones obvias de su distribución global. Aun así, se necesitan estudios sobre otras lenguas en contextos diferentes. Por consiguiente llegamos al presente estudio.

Este trata sobre el lenguaje en el aula de los profesores de español en Finlandia y las diferencias causadas por la primera lengua (L1) del profesor y los años de estudio de ELE (español como lengua extranjera) de los alumnos. Los estudios sobre las diferencias causadas por la L1 del profesor son escasos (véase: Milk, 1990), de manera que hacen falta más estudios en el campo para poder mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras de esta perspectiva. Del mismo modo, los estudios sobre los años de estudio de la LE de los alumnos y el efecto que tienen en la adaptación de la producción lingüística por parte del profesor no han sido abundantes. Y esto, a pesar de que Krashen (1981) y otros hayan declarado que, una de las mejores maneras de aprender una lengua es que el lenguaje del profesor sea siempre comprensible pero estimulante para el alumno.

En el presente estudio, se analiza el habla de dos profesores de español en Finlandia. Uno de ellos habla español como lengua materna y la otra tiene el finés. Ambos tienen una alta competencia lingüística en las dos lenguas. El estudio se divide en dos partes: 1. grabación y observación de los profesores en el aula de ELE, y 2. una encuesta sobre las opiniones e intuiciones de los profesores en cuanto al tema. Así, las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿De qué forma es que la primera lengua del profesor influye en las maneras de modificación usadas por el profesor en su lenguaje en las clases?
2. ¿Qué tipo de influencia tienen los años de estudio de ELE de los estudiantes en las modificaciones usadas por el profesor en su lenguaje de enseñanza?
3. ¿Cuáles son las estrategias que los profesores usan conscientemente para garantizar la comprensión de los estudiantes, y cómo toman en cuenta los años de estudio de los alumnos?

Las hipótesis, basadas en las experiencias de la investigadora y en los estudios previos (por ejemplo, Stanley y Stenvenson: 2017; Shen: 2017; Owen: 1996) son: 1) El profesor con español como L1, usa más español en sus clases y recurre más a los métodos de reformulación o repetición de sus oraciones. 2) La profesora con finés como L1, habla más finés en su enseñanza y quizás traduzca más palabras y oraciones al finés o haga preguntas de clarificación. 3) Por añadidura, es probable que la profesora con finés como L1 pueda mejor subrayar las diferencias importantes entre el español y el finés (Shen: 2017).

De todos modos, el estudio no procura cualificar un método más eficaz para el aprendizaje, sino que el objetivo es obtener más información sobre las modificaciones usadas. Así, se puede concientizar a los mismos profesores sobre el lenguaje que usan y contribuir al trabajo en el aula. Además, con el estudio, es posible prestar atención a qué podemos aprender tanto de los profesores nativos como los profesores no nativos. Por añadidura, espero que sea posible dar algunas recomendaciones sobre la enseñanza de Didáctica Lingüística, ya que, por lo menos para la investigadora de este estudio, el lenguaje del profesor no ha sido un asunto muy destacado durante los estudios de Didáctica.

El estudio se articula como sigue. Para comenzar, introduzco algunos términos y marcos teóricos importantes. Estos son el habla para extranjeros, *input* en el aprendizaje de lenguas extranjeras y *teacher talk* o el lenguaje del profesor. Por otra parte, planteo la metodología del

estudio seguida por el tratamiento y análisis de los resultados. En suma, concluyo con los resultados más destacados y sus aplicaciones posibles en las aulas de ELE. Además, advierto de los puntos mejorables del estudio y doy algunas sugerencias de investigaciones complementarias.



## 2 Marco teórico

A continuación, trato algunos términos y campos de estudio importantes para este estudio. Así, puedo ir viendo cómo se ha estudiado el tema antes y qué hay que tener en cuenta en su planificación. Primero, introduzco al término “habla para extranjeros”. Voy a ver, de qué se trata y cómo se lo ha estudiado en el pasado, añadiendo a ello también el aspecto “cambio de código”. Después, intento aclarar los puntos más importantes del “*input* lingüístico” y qué tipo de influencia tiene en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para concluir el capítulo, uno los dos temas mencionados pensando en cómo es y cómo debería ser el *input* lingüístico proporcionado por los profesores de español como lengua extranjera. Esto se llama “el lenguaje del profesor” y tiene mucho en común con el habla para extranjeros. En esa parte, veré más en detalle qué tipo de estudios se han realizado en ese campo.

### 2.1 Habla para extranjeros

”El habla para extranjeros” refiere a los métodos usados por los hablantes nativos de una lengua para facilitar la comprensión de los hablantes no nativos (por ejemplo, Ferguson, 1981: 9). Por ser una lengua global, esto ha sido ampliamente estudiado especialmente en el contexto de hablantes nativos de inglés. Según Ferguson (*ibid.*) las connotaciones de habla para extranjeros no han siempre sido positivas, ya que se ha asociado a un grupo de registros simplificados, incluyendo en ello también el habla para niños. Por eso, el uso del habla para extranjeros ha sido percibido como una forma de superioridad por parte de los hablantes nativos. Los hablantes no nativos que tienen la intención de aprender un nuevo idioma han sido comparados con niños. Por esa razón, en los pensamientos de la mayoría, el habla para extranjeros es muchas veces interpretada peyorativamente.

Aun así, los estudios (por ejemplo, Fischer, 2016:158) han aclarado que este tipo de acomodación lingüística tiene dos propósitos: por un lado, el propósito de habla condescendiente; por otro, es una de las mejores maneras de ayudar a los estudiantes de una lengua en el aprendizaje. Por ejemplo, en finés cuando pensamos en cómo puedan entender los extranjeros, muchas veces usamos primero la forma infinitiva de un verbo. Como se puede leer en Fischer (*ibid.*) la acomodación no tiene que contravenir a las reglas gramaticales. Al contrario, la acomodación que viola las reglas es muchas veces una forma de habla condescendiente, mientras que otros métodos de acomodación, por ejemplo, habla más pronunciada, ayudan más a los hablantes no nativos.



Además, el habla para extranjeros ha sido muy sencillamente tratado por Kudara (2020: 106-107) quien señala que la acomodación puede ser tanto consciente como inconsciente y que los métodos usados dependen de la situación lingüística. Si los hablantes nativos saben cómo es la primera lengua del hablante no nativo, pueden usar métodos de convergencia. En ellos, utilizan los aspectos lingüísticos de la primera lengua del hablante no nativo. Aun así, muchas veces el habla para extranjeros está en uso por razones contextuales (la lengua 1 es la única lengua que los interlocutores tienen en común), y por eso, usan métodos de divergencia (facilitan el lenguaje usado). Lo más importante, según Kudara (íbid.), no es qué método se usa, sino cuántos se utilizan. Si el hablante nativo emplea solo una forma de acomodación en la conversación (dicotomía unimodal), puede verse cómo desdén, pero si hace uso de varias maneras, tiene una mejor posibilidad de éxito (dicotomía multimodal). No obstante, hay que tener en cuenta que el uso excesivo puede causar una sensación de exageración. (íbid)

Como en toda la actuación, hay muchos aspectos que afectan a la acomodación percibida como habla para extranjeros. Kudara (2020: 103) ha reflexionado sobre esos aspectos. En su opinión, la fluidez del habla, la etnicidad, el nivel de educación y el origen socioeconómico del hablante no nativo son puntos importantes que influyen en el uso de modificaciones. Lógicamente los mismos aspectos son aplicables al hablante nativo o más avanzado también, ya que su nivel de educación o etnicidad tienen efecto en las herramientas lingüísticas que posee. Además, los prejuicios, creencias y experiencias anteriores del hablante nativo o más avanzado ejercen influencia en la adaptación. Incluso la sociolingüística y las relaciones de poder juegan un rol en ella. (íbid.)

En cuanto al término de “habla para extranjeros”, los estudios en inglés han tenido un efecto fuerte en ello. En inglés, el término es muchas veces “*foreigner talk*”. No obstante, el término de “*foreigner directed speech (FDS)*” es percibido como más sencillo y respetuoso (Kudara, 2020: 108). Aparte de eso, *FDS* mejor se adapta al término español “habla para extranjeros”, ya que el término “habla extranjera” casi no se usa en los estudios hispanos. Además, los términos como “habla extranjera o *foreigner talk*” pueden ser una de las razones para la polémica del sujeto, ya que no describen adecuadamente la dirección del habla: uno puede concebirlos como un método de bromear sobre el habla defectuosa del hablante no nativo. Por esa razón, en lo sucesivo, hablamos de “habla para extranjeros”.

### 2.1.1 Maneras de acomodación lingüística

Dicho todo lo anterior sobre la polémica y prejuicios, hay varios estudios (por ejemplo, Al Ghamdi, 2017: 94) que aseguran que el habla para extranjeros verdaderamente ayuda a los hablantes no nativos en su comunicación y en el aprendizaje de la lengua extranjera. Ahora que sabemos la importancia de la acomodación, podemos ver más en detalle en qué consiste. Como se ha dicho, el habla para extranjeros ha sido mayoritariamente estudiada en el campo de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Por añadidura, como se puede leer en Fischer (2016: 150-151), esos estudios se han centrado, en gran medida, en las acomodaciones fonológicas. A continuación, vamos a describir algunas de las maneras de acomodación fonológica, pero, como en este estudio nos centramos en otros aspectos, seguimos con ellos después.

Según Fischer (2016: 150-154), las posibles maneras de modificación fonológica incluyen, por ejemplo; habla más lenta, pronunciación clara, acentuación de las palabras clave e intento de evitar la asimilación de los sonidos. Usando estos métodos de una manera equilibrada, un hablante nativo produce habla más clara para el estudiante de la lengua. Sin embargo, un uso excesivo puede causar habla con poca fluidez. Este tipo de torpeza en el habla tiene ya un efecto en el aprendizaje, ya que puede ser difícil, o incluso imposible, de prender los rasgos fonológicos de la lengua (íbid.).

La modificación gramatical es, en su mayor parte, una forma de habla condescendiente. Como hemos visto antes, las modificaciones que van contra las reglas gramaticales de la lengua, causan problemas tanto en las relaciones sociales entre los hablantes, como en el aprendizaje del estudiante. Es decir, especialmente cuando el objetivo es el aprendizaje de la lengua, el habla no gramatical es un método totalmente inadecuado para la situación. Incluso cuando el objetivo de la interacción es “solamente” la comprensión, un uso excesivo de formas no gramaticales es razón de reflexionar sobre la igualdad de la situación. Esto es cierto especialmente en una situación, en la que el hablante no nativo puede comprender bastante para darse cuenta del habla condescendiente.

Dicho esto, existen algunas modificaciones gramaticales que se pueden usar sin romper las reglas de gramática normativa. Este tipo de acomodación lingüística, según Kudara (2020: 109) cuenta con la evitación de oraciones subordinadas y la simplificación de oraciones de negación. Fischer (2016: 154-156) añade también el uso de oraciones cortas con estructuras simples. Este tipo de modificación requiere un uso de múltiples oraciones cortas en vez de

una larga, pero asegura tanto la comprensión como el aprendizaje. En Cederborg (1991: 153) se describe más en detalle cómo es posible simplificar las estructuras gramaticales de las oraciones. Menciona, por ejemplo, el uso de verbos en presente y voz activa. Además, es posible combinar dos tipos de modificación, por ejemplo, modificando el orden de palabras y acentuando las palabras clave. Especialmente en español, en el que el orden es bastante libre, este tipo de modificación es una buena manera para facilitar el aprendizaje de una o otra estructura gramatical.

Las modificaciones léxicas no son muchas, pero existen especialmente en las situaciones donde el hablante nativo o más avanzado sabe el nivel de conocimientos del hablante no nativo. En esas situaciones, palabras conocidas por el hablante (y la acentuación de aquellas) son una buena manera de asegurar la comprensión (Kudera, 2020: 109). En las interacciones en que ese tipo de información no es disponible, el uso de sinónimos, préstamos léxicos y paráfrasis ejercen la función de habla para extranjeros (ibid.).

Un grupo fundamental de acomodación lingüística, especialmente más adelante hablando del lenguaje del profesor, es las maneras de adaptación interaccional. Estas han sido mencionadas especialmente en los estudios sobre el lenguaje del profesor, pero aparecen también en estudios de Kudera (2020) y Ficher (2016). El primero hace mención de acomodaciones como verificación de comprensión, reformulación, clarificación, preguntas sobre el asunto, preguntas sí/no y repetición, mientras que el segundo añade opciones de respuesta, ejemplos y repetición del habla del hablante no nativo (reformulando los errores posibles). Además, en Fischer (2016: 160) se menciona que estas y otras modificaciones son una manera de soportar la carga interactiva, y que funciona mejor que ninguna manera estructural.

Por añadidura, Al-Ghamdi y Al-Bargi (2017: 94) mencionan los métodos no verbales, como los gestos de cuerpo o de cara. Aquellos son especialmente útiles cuando el nivel de conocimientos lingüísticos del hablante no nativo es muy bajo y no existe una lengua común. Este tipo de métodos ha sido comprobado como útil también en la historia de migración, cuando dos poblaciones han sido forzadas a comunicar sin ninguna experiencia previa de la lengua del otro grupo. Así, mediante la comunicación no verbal, han evolucionado las lenguas criollas y francas (Baker, 1990).



### 2.1.2 Cambio de código

El cambio de código, originalmente mencionado por Gumpertz (1982)<sup>1</sup>, en palabras simples, se caracteriza por los rasgos de una lengua mixtos con rasgos de otra lengua (Cantero y De Arriba, 1996: 1). Normalmente, esto no se menciona en los estudios de habla para extranjeros, puesto que ese se usa en situaciones en que las personas no tienen una lengua común y así la mezcla de lenguas no sería beneficiosa. En todo caso, este tipo de medio es exactamente lo que se necesita en las clases de lenguas extranjeras, especialmente cuando el profesor domina bien ambas lenguas.

Estudios más modernos (por ejemplo, Matras, 2009: 101) tienen una visión más amplia sobre el término. Incluyen bajo ello cambios tanto entre oraciones como intraoracionales. Además, Beatty-Martinez, *et al.* (2020: 2) elaboran que el cambio de código no debería ser visto solamente como algo cognitivamente laborioso sino más bien como una herramienta “oportunistica” en la interacción. Por esas razones, se puede pensar que las traducciones hechas por parte de un profesor en las clases de LE, son también un tipo de cambio de código, ya que son una manera de facilitar la conversación con los alumnos.

Aun así, hay que prestar mucha atención en las maneras de cambio de código para que su uso sea útil. Según Cantero y De Arriba (1996:1), el cambio de código puede ser cambios en el léxico, “elementos discursivos completos [...], elementos fónicos [...] y elementos gramaticales”. Para los profesores de LE, un cambio en la fonología o en la gramática no es una opción, ya que sería agramatical la frase o palabra en la lengua meta, y como vamos a ver a continuación en 2.2, esto no es recomendable.

## 2.2 *Input* lingüístico en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El rol de *input* lingüístico en el aprendizaje de lenguas extranjeras es imprescindible. Según Ficher (2016:163), el *input* lingüístico ideal para el aprendizaje es “comprensible, interesante, auténtico [...]” “y se utiliza la lengua bastante. El hecho de que el *input* tiene que ser auténtico, trae el profesor de la lengua extranjera al escenario. El profesor, como se ha dicho en la introducción, es una de las únicas fuentes de *input* lingüístico auténtico en las clases de lenguas extranjeras. En el caso de segundas lenguas, los estudiantes oyen la lengua fuera de

---

<sup>1</sup> En J. Cantero y C. De Arriba (1996): “El cambio de código: contextos, tipos y funciones”, en J.L. Otaol; I. Fortanet & V. Codina (eds.): Estudios de Lingüística Aplicada. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 1996. (pp. 587-596

las clases, mientras que esto no es posible estudiando lenguas extranjeras. Claro que uno puede ver películas, series o vídeos en Internet o escuchar música o podcasts en la lengua estudiada. Sin embargo, este tipo de *input* no cumple con el requisito de ser comprensible, especialmente al inicio de los estudios.

El término “*input lingüístico*” viene de Krashen (1981) y significa que el lenguaje de un profesor de idiomas tiene que ser siempre comprensible pero estimulante para los estudiantes. En la teoría de Krashen se menciona que el *input* tiene que ser lo que comprenden los estudiantes + 1 (*Input* +1). Es decir, el estudiante no tiene que comprender todo, sino que es aún bueno que el lenguaje incluya algo nuevo. Eso trae mejores resultados en el aprendizaje. Luego el profesor tiene que adaptar su lenguaje según el nivel de conocimientos lingüísticos de los estudiantes.

Según Al-Ghamdi y Al-Bargi (2017: 83), el *input* adecuado a la situación ayuda en el proceso de aprendizaje, tiene impacto en el habla del estudiante y facilita la comprensión. Además, opinan (Al Ghamdi y Al-Bargi, 2017: 94) que los estudiantes son más exitosos en la comprensión y en sus estudios en general cuando se usa lenguaje modificado. Aun así, como lo destaca Ficher (2016:165), un *input* pobre y no representativo puede resultar en la fosilización de este tipo de lenguaje en el habla de los estudiantes. Por eso, las modificaciones usadas tienen que ser bastante claras para los alumnos según su nivel de conocimientos lingüísticos y, al mismo tiempo, seguir las reglas gramaticales de la lengua meta.

Sin duda, la acomodación lingüística causa más problemas para un profesor no nativo y para profesores en las primeras etapas de su carrera. Sin embargo, Stanley y Stevenson (2017: 17) argumentan que todos los profesores experimentan dificultades en ello, ya que hay tantos aspectos para tomar en cuenta. Mencionan, por ejemplo, la pragmática, la eficacia, la cohesión, contexto comunicativo y lingüístico, experiencia de la vida y la personalidad como algunas cuestiones que el profesor tiene en consideración antes de hablar en las clases.

De modo que, no se trata solamente de hablar de una manera diferente en las clases de la lengua extranjera, sino que el profesor tiene que modificar el lenguaje según el grupo que está enseñando. Incluso las diferencias entre los individuos del grupo tienen un efecto en el lenguaje. Según Owen (1996: 50), el profesor habla más rápido con los estudiantes individualmente, mientras que hablando con el grupo, tiene que adaptarse a las necesidades de varias personas.

Para concluir, hay que recordar también que no son solo la comprensión y el aprendizaje los que afectan al lenguaje adecuado, sino que, por ejemplo, Xiao-Yan (2006: 15) menciona que lo más que use el profesor la lengua meta en las clases, menos ansiedad para usar la lengua tendrán los estudiantes. Adicionalmente, el lenguaje del profesor es, en su simplicidad, un ejemplo de la lengua meta (Stanley y Stevenson, 2017: 2) . Por eso, es también importante que el profesor no use formas incorrectas y que siga desarrollando su lenguaje según el desarrollo de sus estudiantes. Stanley y Stevenson (2017: 16) dicen incluso que el problema nunca es en la capacidad de comprensión de los estudiantes, sino que en la comprensibilidad del lenguaje del profesor. Fischer (2016: 162) añade que los problemas en la comprensión pueden aún provocar desanimación.

### **2.3 Lenguaje del profesor**

Ahora que he demostrado la importancia del *input* lingüístico y hablado de algunas dificultades que puede causar, podemos continuar a contemplar las diferentes maneras del lenguaje del profesor. Como he destacado ya, el lenguaje del profesor es una subcategoría de habla para extranjeros. Así, muchas maneras que hemos visto ya en el subepígrafe 2.1.1; se adaptan aquí también. A continuación, voy explicando cuáles son los métodos más prominentes estudiados anteriormente.

Lo que es diferente entre el habla para extranjeros y el lenguaje del profesor es que el objetivo del primero es ser entendido y facilitar la comunicación, mientras que según Xiao-Yan (2006), el objetivo del segundo es tanto lo de la comprensión como el desarrollo de los conocimientos lingüísticos del estudiante. Además, los profesores son normalmente muy conscientes del nivel de conocimientos de sus estudiantes y, como la enseñanza tiene lugar en situaciones controladas, es más fácil obtener retroalimentación sobre la comprensión de los estudiantes.

El control situacional se puede ver en Fischer (2016: 159) quien dice que las modificaciones interaccionales están especialmente en uso cuando el objetivo es el aprendizaje de la lengua. Entonces, con más tiempo, atención y recursos para el aprendizaje, son posibles las maneras como ejemplos, opciones de respuesta, selección de temas más fáciles, acentuación de frases clave o palabras conocidas. Además, posibilita el uso de un lenguaje adaptado a las necesidades de todos los receptores.



Además de hacer accesible el lenguaje, los profesores pueden utilizar la acomodación lingüística para ofrecer modelado lingüístico en la lengua meta (Al-Ghamdi y Al-Bargi, 2017: 83-83). Ya que el profesor conoce su público, sabe no solamente qué pueden entender los estudiantes, sino también en qué tienen que desarrollarse. Por consiguiente, pueden utilizar las nuevas construcciones gramaticales y nuevo vocabulario que han estudiado recientemente. Así, los estudiantes van a tener más ejemplos sobre la gramática o el vocabulario en uso.

Cederborg (1991:152) explica que el lenguaje del profesor se modifica incluso según la situación educativa. Por ejemplo, si el profesor enseña gramática en la lengua meta, afloja el ritmo de su lenguaje. Puede ser que presta la atención de los estudiantes a las estructuras gramaticales usando pronunciación más clara o acentuando las palabras claves. Mientras que si habla de asuntos “adicionales”, usa lenguaje más rápido. (ibid.)

Además, el profesor usa lenguaje simplificado para dar instrucciones (Christie, 2002), ya que estas son muy importantes en las clases de lenguas extranjeras. Un ejemplo concreto podría ser que, en vez de decir “Ahora vamos a abrir los libros y hacer el ejercicio nueve.”, podría decir “Abre el libro, ejercicio nueve.”. Así, los estudiantes reciben la misma información en palabras que pueden entender. En las primeras etapas de estudios, el profesor puede incluso demostrar la acción tomando un libro y abriéndolo. Además, puede o escribir el número del ejercicio a la pizarra o mostrarlo con los dedos. Según Christie (2002), este tipo de lenguaje corresponde al registro regulativo que se usa para contar los objetivos, instrucciones y explicar ejercicios.

Prestamos todavía atención en las diferencias entre el lenguaje del profesor de profesores no nativos y profesores nativos de la lengua meta. Como se ha dicho ya en la introducción, esto no ha sido ampliamente estudiado. Aun así, en McGroarty (1990: 1) y en Milk (1990: 1-3), se afirma que los hablantes no nativos sí pueden usar el habla para extranjeros. En McGroarty (1990: 4), se refiere al estudio de Lowe (1980) que ha ratificado niveles de aprendizaje de una lengua. Según su estudio, en el nivel 4 de competencia lingüística, los hablantes desarrollan una capacidad de modificar su lenguaje para su público.

Según Shen (2017: 324), los profesores que son hablantes nativos de la lengua meta usan más retroalimentación positiva. Esto puede ser en forma de palabras alentadoras, gestos o repetición. Los profesores que han aprendido la lengua meta como lengua extranjera utilizan más rediseño de las palabras de los estudiantes. Además, Shen (ibid.) informa que los estudiantes sienten menos ansiedad hablando en las clases de profesores no nativos. Incluso

Stanley y Stevenson (2017: 1) dicen que, para los profesores que enseñan su primera lengua, puede ser más difícil tener en consideración el nivel de conocimientos de sus oyentes.

Aun así, esto no es tanto el caso cuando hablamos de profesores de lenguas extranjeras, ya que de vez en cuando este lenguaje sí se enseña en las clases de didáctica. Sin embargo, especialmente si el profesor no sabe hablar la primera lengua de los estudiantes, tampoco tiene los recursos para prestar la atención de los estudiantes a las diferencias entre la lengua meta y la primera lengua, lo que ha sido mencionado como un método clave en Fisher (2016: 163).

### **3 Metodología**

El diseño del estudio fue doble. Por una parte, se trató de observar y grabar unas clases de los profesores estudiados; por otra, los profesores contestaron a una breve encuesta sobre el tema del estudio. A continuación, estas dos partes, sus objetivos y problemas posibles, están explicadas más en detalle. Sin embargo, primero introduzco a los profesores estudiados.

#### **3.1 Sujetos de investigación**

Por ser un estudio de caso, los informantes fueron solo dos profesores. Ambos enseñan español como lengua extranjera en una o varias escuelas finlandesas. La primera profesora habla finés como primera lengua, pero ha vivido en un país hispanohablante por cuatro años (a continuación, le llamamos “profesora con finés L1”, o abreviado como *PFL1*). El otro profesor habla español como primera lengua, pero tiene conocimientos bastante altos en finés también, ya que ha vivido en Finlandia por cuatro años (a él, le llamamos “profesor con español L1”, o *PEL1*). Los dos profesores tienen siete años de experiencia como profesores de español. El objetivo de tener dos profesores de orígenes lingüísticos diferentes era poder investigar cómo esta diferencia influye en su lenguaje en clase.

Antes de la realización del estudio, ambos profesores leyeron y aceptaron el informe de privacidad. Los objetivos de la investigación fueron solo brevemente explicados, para que no repercutieran en su lenguaje en la clase. Los profesores han sido informados con más detalle sobre los objetivos después de la realización de las observaciones. Dicho esto, aseguré a los profesores que el estudio no va a evaluar su lenguaje, sino que va a estudiar los aspectos que presenta.

#### **3.2 Observación y grabación de las clases**

Como he explicado ya antes, la primera parte del estudio consistía en observar y grabar unas clases de los profesores. Por razones prácticas, cuatro (4) clases de ambos profesores fueron observadas y grabadas. Para poder analizar, qué tipo de efecto tiene el nivel de los alumnos en el lenguaje de los profesores, las clases elegidas eran de quinto y octavo grado. Así, esperaba que las diferencias entre los dos diferentes años de estudio fueran más acentuadas.

Observando las clases, utilicé la rúbrica de observación presentada en el Apéndice 1. Esta rúbrica fue elaborada en base a estudios previos (por ejemplo, Wu, 2021 y Shen 2017). Como se puede ver en la rúbrica, el objetivo de la observación es ver, si los profesores usan métodos

extralingüísticos para facilitar la comprensión o aprendizaje de los alumnos. Estos métodos pueden ser, por ejemplo, de tipo visual (imágenes) o expresivo (movimiento, gestos, etc.).

En cuanto a la grabación de las clases, una aplicación grabadora de móvil fue utilizada para registrar todas las palabras usadas por el profesor durante las clases. Luego, las grabaciones fueron transcritas del modo siguiente: toda el habla del profesor fue escrita en sí. Sin embargo, si la profesora mencionó un estudiante por su nombre, este fue sustituido por “alumno1”/ “alumno2”, etc. Además, ya que hablamos de clases de secundaria y no de conferencias, era claro que los alumnos también iban a hablar durante las clases. No obstante, en este estudio nos centramos solo en el lenguaje del profesor. Así que el habla de los alumnos fue sustituida por frases como: “alumno: comprensión”/ “alumno: pregunta”/ “alumno: respuesta”.

Durante el análisis de los resultados, ha sido necesario algún tipo de agrupación para hacerlo más sencillo. Por eso, las distintas modificaciones han sido clasificadas en cuatro grupos diferentes según lo tratado en el marco teórico. Además, ha sido añadido un quinto grupo para el lenguaje sin modificaciones aparentes. Adicionalmente, hay algunos elementos que no pertenecen claramente a ningún grupo, pero que son de interés en el estudio. Estos elementos han sido mencionados por separado. En consecuencia, los grupos y las modificaciones que pertenecen en ellos quedan presentados en la Tabla 1.

Tabla 1 – Las modificaciones divididas en grupos y subgrupos

<b>Grupos</b>	<b>Modificaciones pertinentes al grupo</b>
<i>Input</i> +1 con cambios de código	traducciones del finés al español traducciones del español al finés cambio de código
<i>Input</i> +1 con explicaciones/ preguntas de clarificación	explicaciones en español negociación del significado (en finés o en español) – sin directamente traducir la palabra
<i>Input</i> +1 con otro tipo de apoyo	repetición (de su propia habla o del habla estudiantil) reformulación énfasis en las palabras clave gestos de cuerpo o de cara uso de objetos concretos/ texto escrito, etc.
<i>Input</i> +1 sin apoyo	
<i>Input</i> con simplificaciones aparentes	en el léxico o la gramática oraciones cortas habla muy lenta o articulada preguntas sí/no o de opciones dadas



Por razones de validez de los resultados, no fue posible categorizar algunas palabras o frases en ningún grupo o solo en un grupo. Por eso, no contó el número exacto de cada uso de una modificación, sino que voy viendo qué maneras usaron y si había un elemento que claramente más estuvieran usando, así como dando ejemplos de las modificaciones diferentes. Hay que recordar también que una palabra o una frase puede pertenecer a grupos múltiples, ya que modificaciones diferentes pueden ser usadas al mismo tiempo. Así pues, he completado la Tabla 1 en el caso de cada grupo de la manera siguiente: a) menos de 10 usos b) de 10 a 30 usos c) de 30 a 50 usos d) de 50 a 70 usos e) de 70 a 90 usos f) de 90 a 110 usos g) de 110 a 130 usos h) de 130 a 150 usos i) de 150 a 170 usos j) de 170 a 190 usos k) más de 190 usos. Tanto los datos obtenidos en la transcripción como en la rúbrica han sido discutidos comparando dos variables: la primera lengua del profesor y el nivel de conocimientos lingüísticos de los alumnos.

### **3.3 Cuestionario**

Asimismo, después de la realización de todas las observaciones y grabaciones, los profesores respondieron a una encuesta corta (veáse Apéndice 2) cuyo objetivo fue profundizar la información obtenida de las grabaciones y observaciones. En la primera parte de la encuesta, rellenaron unos datos personales, para que pudiera utilizarlos en el análisis. Estos fueron su primera lengua, en qué países han vivido y por cuánto tiempo, y cuántos años de experiencia profesoral tienen (en lenguas/ en general). Como he dicho, más tarde puedo analizar si estos factores influyen a los resultados. La pregunta sobre su residencia en países diferentes se les preguntó, mayoritariamente, para poder confirmar su nivel de conocimiento en ambas lenguas (finés y español). En algunos estudios previos (por ejemplo, Shen: 2017), este nivel ha sido verificado con una entrevista de antemano; pero por razones prácticas, esto no fue posible en mi estudio.

A continuación, los profesores respondieron a unas preguntas sobre el mismo tema del lenguaje del profesor. Primero, se les explicó brevemente qué significa la lengua para extranjeros, y después se les preguntó si ellos han oído hablar de eso y si piensan que es necesaria para el aprendizaje de una lengua. Segundo, se les dieron algunos ejemplos de las maneras de habla para extranjeros y se les pidieron marcar todas las maneras que piensan usar en su enseñanza. Añadí también una pregunta sobre, si usan métodos diferentes cuando enseñan alumnos de niveles lingüísticos diferentes. Para concluir, las últimas preguntas fueron

si han notado que un método facilite la comprensión o el aprendizaje mejor que los otros, y en qué situaciones han aprendido a usar el lenguaje del profesor. Con estas preguntas, por una parte, intenté descubrir si las opiniones y la realidad coinciden. Mientras que, por otra, quise saber si las opiniones de los profesores difieren entre sí.

### **3.4 Cuestiones éticas**

Las cuestiones éticas del estudio fueron detalladamente pensadas y resueltas de la manera – que consideraba adecuada- siguiente: En primer lugar, elaboré un informe de privacidad detallado. El informe fue escrito en finés, ya que fue enviado a las autoridades finlandesas que no saben español. En ello, pude reflexionar sobre las cuestiones relacionadas con la privacidad de los informantes (profesores) y los alumnos presentes en las clases objeto de estudio.

En cuanto a la privacidad de los profesores, un problema ético puede surgir porque la comunidad de profesores de español es bastante limitada en Finlandia,. Por eso, he decidido que no voy a detallar, en qué parte de Finlandia enseñan. Asimismo, los datos identificadores preguntados no deberían revelar la identidad de los profesores. No obstante, si los conocidos de los profesores saben que ellos han participado en el estudio, entonces es posible que puedan identificarlos en las respuestas.

Ya que los alumnos en las clases grabadas y observadas eran menores edad, fue muy importante recordar sus derechos. Por eso, previamente se solicitó el permiso requerido de las autoridades municipales competentes. Además, los padres de los alumnos fueron informados sobre el estudio con suficiente antelación y tenían la posibilidad de prohibir que su hijo o hija participara en la clase correspondiente al estudio. En ese caso, la investigación no fuera realizada en esa clase, puesto que el objetivo del estudio fue poder facilitar el aprendizaje, no impedirlo. Sin embargo, esta posibilidad no fue utilizada por los padres.

La seguridad de la información es algo muy importante hoy en día. Por eso, todos los datos y grabaciones fueron guardadas en las bases de datos reconocidas por la Universidad de Turku. Las grabaciones y las rúbricas fueron guardadas en la plataforma *Seafile* y las respuestas para la encuesta fueron guardadas en la herramienta *Webropol*. Ambos almacenamientos en la nube están físicamente y técnicamente protegidos de manera que prohíbe el acceso a personas no autorizadas.



## 4 Análisis y resultados

A continuación, presento y analizo los resultados más destacados del estudio. Empiezo por los resultados de las grabaciones y observaciones, primero viendo el lenguaje de la profesora con finés como L1 y, segundo lo del profesor con español como L1, y continúo con las respuestas al cuestionario. Enfatizo que la atención principal del estudio fue en las observaciones y las grabaciones. Por esa razón, el análisis del cuestionario se quedó más limitado.

### 4.1 Grabaciones y observaciones

En el caso de los dos profesores, primero cuento y analizo los resultados de las clases del quinto grado, después del octavo. En el primer lugar, muestro el número de palabras españolas usadas en las clases, siguiendo con la Tabla 1 demostrada en el epígrafe 3.2 en que adjunto una cifra aproximada de los métodos usados. Por último, me concentro en el análisis de los ejemplos de las modificaciones.

En todos los ejemplos mostrados, hay que recordar que, siguiendo el informe de privacidad de este estudio (véase subepígrafe 3.2.), el habla de los estudiantes no ha sido transcrito. Si dijieron algo imprescindible para la comprensión del ejemplo, esto ha sido escrito, por ejemplo, “alumno 1: respuesta incorrecta” entre paréntesis. Además, es importante recordar que normalmente trato un ejemplo solo una vez aunque muestre rasgos de modificaciones diversas, y probablemente lo haya contado pertinente en varios grupos.

#### 4.1.1 La profesora con finés como primera lengua

En el caso de las clases del quinto grado de la profesora con finés como L1, he grabado en total algo menos de 115 minutos. En este tiempo dijo unas 677 palabras españolas, es decir, promediamente 5,9 palabras españolas por minuto. Además, la profesora usó dos canciones relacionadas con los temas tratados y una grabación del manual de español. Gran parte de las 677 palabras fueron dichas como palabras separadas, es decir, diciendo una palabra española dentro de una frase en finés (ejemplo 1), o parte de una lista de palabras, por ejemplo, conjugando un verbo en español (ejemplo 2). En la Tabla 2, se ve cómo las palabras o frases se dividen en grupos diferentes.

(1) Mä otan tonne vaikka ton esimerkkiverbin vaikka toi *hablar*-verbi.

‘Yo tomo, por ejemplo, el verbo *hablar*.’

(2) Täällä on tota *bailo, bailas, baila, bailamos, bailáis, bailan.*

’Aquí tenemos *bailo, bailas, baila, bailamos, bailáis, bailan.*’

Tabla 2 – Profesora finés L1 – quinto grado

Grupos	Cifra aproximada de usos
<i>Input</i> +1 con cambios de código	de 30 a 50 usos
<i>Input</i> +1 con explicaciones/ preguntas de clarificación	menos de 10 veces
<i>Input</i> +1 con otro tipo de apoyo	de 130 a 150 usos
<i>Input</i> +1 sin apoyo	de 30 a 50 usos
<i>Input</i> con simplificaciones aparentes	de 50 a 70 usos

Como se ve en la Tabla 2, la profesora usó todas las modificaciones diferentes enumeradas en la Tabla 1. El grupo “*Input* +1 con otro tipo de apoyo” fue el más usado, seguido por el *input* con simplificaciones aparentes. En el tercer lugar se encuentran el *input* +1 sin apoyo y el *input* con cambios de código. *Input* +1 con explicaciones o preguntas de clarificación fue usado solo unas veces.

El grupo más usado incluyó repeticiones, como en el ejemplo 3a, reformulaciones, como en el ejemplo 3b, énfasis en las palabras o letras clave, como en el ejemplo 3c, gestos de cuerpo o de cara como en los ejemplos 3d y 3e, y uso de objetos concretos o texto escrito como en los ejemplos 3f y 3g.

(3a) Cincuenta y tres (alumno1: respuesta incorrecta) cincuenta y tres (alumno2: respuesta correcta)

(3b) Tenemos prisa, nosotros tenemos prisa.

(3c) Setenta (alumno 3: respuesta incorrecta) seTEnta (alumno 3 de nuevo: respuesta correcta)

(3d) ¡Muy bien! (sonrisa)

(3e) ¿Hablas chino? (usando la mano para demostrar la entonación ascendente)

(3f) ¿Qué idiomas hablas? (con el texto escrito en el manual de los alumnos)

Los casos de repetición incluyeron tanto la repetición de palabras separadas como de frases enteras. Había incluso algunos casos en los que la profesora repitió solo una parte o una

palabra de la frase. Sin embargo, aunque este tipo de modificaciones haya sido el más usado, uno tiene que tener en cuenta que la repetición y la re-repetición forman una buena parte del trabajo de los profesores en general. Siempre hay alumnos que no están escuchando y piden la repetición de las instrucciones. Aun así, el ejemplo 3a es un caso claro de modificación, ya que en el ejercicio, los estudiantes tuvieron que traducir la palabra al finés y no bastaba solo decir el número una vez para que pudieran traducirla. Las reformulaciones (véase ejemplo 3b) no fueron muy usadas, y muchas veces aun se las podría agrupar bajo las repeticiones.

Aunque las modificaciones de énfasis son muchas veces también ejemplos de repetición, prestamos un poco de atención a ellas también. En el caso del ejemplo 3c los alumnos tenían dificultades en distinguir los números *setenta* y *sesenta*. Por eso, durante el ejercicio, la profesora tuvo que repetir la palabra *setenta* varias veces y poner énfasis en las diferencias (seTEnta vs. seSEnta) para que los alumnos las comprendieran. Además, en el mismo ejercicio, la profesora repitió unas partes de los números poniendo énfasis en la parte que habían comprendido mal los alumnos.

Los gestos de cara no fueron muy usados por esta profesora durante las clases del quinto grado. Al contrario, usó de una manera resaltada los gestos de cuerpo, como en el ejemplo 3e, pero también usando los dedos para enumeración, mostrando cómo se pone las manos arriba, etc. Estas modificaciones fueron una de las únicas que no fueron seguidas por una traducción para garantizar la comprensión.

La mayoría de todas las palabras pronunciadas fue escrita en la pizarra o figuró en el manual. En todos los casos que los alumnos hicieron un ejercicio por escrito, la profesora fue después diciendo todas las palabras o frases en voz alta, algunas veces incluso pidiendo la repetición por parte de los alumnos. Esto ayuda en el aprendizaje de la pronunciación, ya que al mismo tiempo se ve la palabra y se oye cómo es pronunciada.

El segundo grupo más usado fue el *input* con simplificaciones aparentes, es decir, *input* tan claramente comprensible que no contiene el factor “+1” de la teoría de Krashen (véase 2.2). En este grupo incluí palabras que se han dicho dentro de una frase en finés (como en el ejemplo 4a) y listas de palabras (como en los ejemplos 4b y 4c). No encontré otro tipo de simplificaciones claras en estas transcripciones porque, aunque las frases que usó la profesora eran bastante cortas, no puedo decir sin ninguna duda que no fueran *input* con elementos complicados para los alumnos. Además, algunos ajemplos de este grupo podrían ser clasificados bajo el “Input +1 con cambios de código” ya que este grupo incluye algunos

rasgos de ese lenguaje. Sin embargo, he decidido dejar estos dos por separado porque las palabras españolas dentro de una oración en finés no revelan tanto de los conocimientos lingüísticos del profesor o de los alumnos sino que son más bien una herramienta didáctica.

(4a) Tääl on nyt toi *hablar*-verbi, *puhua*-verbi.

‘Aquí tenemos ahora el verbo *hablar*.’

(4b) *Trabajo, trabajas, trabajas, trabajamos, trabajáis, traba-jan* (leyendo las formas correctas después de un ejercicio en la pizarra).

(4c) *Escuchar kuunnella, estudiar opiskella, tomar ottaa* (tai) voi olla myös juoda tai syödä tavallaan merkityksessä.

‘Escuchar *kuunnella*, estudiar *opiskella*, tomar *ottaa* (esto) puede ser también *beber* o *comer* en otro sentido.’

Como se puede ver en el ejemplo 4a, no es siempre tan claro cuando un profesor esté hablando en español. Por eso, contó todas las palabras españolas para evitar la confusión. Muchas veces, en casos como los ejemplos 4a, 4b y 4c, el objetivo del profesor no es ofrecer *input* en español, sino que las palabras son dichas más bien con un fin pedagógico; es decir, son usadas para que los alumnos recuerden qué significa una palabra española. Aun así, siempre que el profesor recuerda decir la palabra siguiendo las reglas de pronunciación del español, por ejemplo, omitiendo la {h} en “hablas” o reemplazando la {j} por un [x] en “trabajo”, este tipo de lenguaje es útil en el aprendizaje.

Los grupos de *input* con traducción e *input* sin apoyo son los que vienen después en el listado. Las traducciones incluyeron los casos en los que la profesora dijo primero la palabra o frase en español y después en finés (como en los ejemplos 5a y 5b); los casos en los que la palabra o la frase vino primero en finés (ejemplo 5c); y las situaciones en las que la profesora tradujo una palabra a petición de un alumno (ejemplo 5d – este tipo de traducciones de finés a español no fueron solo esta única mostrada en el ejemplo 5d). En este grupo añadí también los casos de cambio de código (como en los ejemplos 5e o 5f).

(5a) Un par de preguntas más, *muutama kysymys vielä*.

(5b) Vamos a escuchar primero, en este capítulo – *täs kappaleessa*- tenemos los números...

(5c) *Sininen, punainen* – a ver, azul, rojo, verde, negro



(5d) (Los alumnos hablan sobre qué es *lapsi* en español) Olikohan meillä *niño* tai *chico* käytössä joo.

‘A ver, hemos usado niño o chico.’

(5e) Nyt te ootte siel *cuarenta y cuatrossa*.

‘Ahora estáis en la página cuarenta y cuatro.’

(5f) Okei uunoja on nyt aika paljon [...], dossit, tressit, cuatrot (dichas por separado en frases en finés)

‘Ahora tenemos demasiado unos [...]. *Doses, treses, cuatros.*’

Las traducciones de mismo tipo que en el ejemplo 5a se usaron para asegurar que todos hayan entendido lo dicho. Algunas veces fueron después de unas repeticiones, especialmente si había la posibilidad de que alguien comprendiera la frase o la palabra sin la traducción y la pudiera decir a los demás también. Al final, se la tradujo para que todos estuvieran al tanto con lo que había que hacer. Sin embargo, puede ser que este tipo de traducciones se use también por costumbre y que no es tan necesario que uno pueda pensar.

Los casos como el ejemplo 5b son buena muestra de la capacidad lingüística inmensa que tienen los profesores de lenguas. Sin tomar una pausa, estaba tanto usando la lengua meta como asegurando que los alumnos tuvieran la posibilidad de entenderla. Este tipo de modificaciones es un compromiso para ofrecer *input* adecuado y comprensible. Las frases más largas con solo unas palabras traducidas no fueron tan usadas por la profesora, y los usos que encontré fueron del mismo tipo de frases cuya comprensión exacta no fue tan importante como en el caso de, por ejemplo, dar instrucciones.

El ejemplo 5c muestra claramente otra vez la capacidad lingüística y sensibilidad didáctica que tienen los profesores. En esta frase, empezándola en finés, la profesora se dio cuenta que los colores son algo que ya saben los alumnos, y por eso cambió la lengua al español. Esto es una buena manera de ofrecer *input* pero también de revisar las cosas pasadas, usando por ejemplo, los números, los colores, etc., una y otra vez en las clases.

Los dos últimos casos de este grupo (ejemplos 5e y 5f) fueron de mucho interés aquí. Allí, la profesora usó las reglas de declinación de sustantivos en palabras españolas. Así, usó el caso relativo para decir que los alumnos estaban “en la página cuarenta y cuatro”. Algo similar pasó cuando la profesora estaba dividiendo los alumnos en cuatro grupos. Mostró el sitio de cada grupo y, hablando en finés, señaló que aquí están los cuatros (el grupo cuatro), etc. En esa

situación, pues, usó las reglas del plural en finés para declinar las palabras españolas. Los alumnos se dieron cuenta de lo gracioso que estas palabras soñaban, y repitieron las palabras con las declinaciones finlandesas.

Las oraciones de *input* +1 sin apoyo fueron algunas. De hecho, las verdaderas frases sin ningún tipo de apoyo fueron muy escasas, pero incluí aquí todos los casos en que dijo una frase o una palabra por primera vez y después usó modificaciones. Bajo este grupo, tengo ejemplos de oraciones completas (ejemplo 6a), frases cortas (ejemplo 6b) y palabras separadas (ejemplo 6c). Aquí, no añadí las modificaciones que vinieron después porque puede ser que las haya tratado ya anteriormente o que las voy a tratar a continuación.

(6a) Hoy día tenemos visita.

(6b) por favor/ muy bien

(6c) veinte/ treinta

En los ejemplos de este grupo podemos ver que incluso el uso de una oración o una frase corta puede funcionar como *input*. Especialmente en casos como este cuando los alumnos tienen todavía conocimientos lingüísticos bastante bajos, ya que han estudiado español solamente un poco más de un año. Aunque algunos de estos sí vinieron seguidos por algún tipo de apoyo, los alumnos tenían la oportunidad de comprenderlos sin la modificación. Esto es útil especialmente en las situaciones en que los conocimientos del grupo son muy variados y algunos alumnos saben el significado ya de la primera vez, pero otros necesitan un poco más de ayuda.

En el último lugar en el listado tenemos el grupo de *input* +1 con explicaciones. Aunque estas modificaciones no fueron usadas muchas veces, hay algunos ejemplos de mucho interés que merecen ser mencionados aquí. Por una parte, tenemos todas las situaciones en que la profesora pidió que los alumnos explicaran o tradujeran una palabra o una frase (ejemplos 7a y 7b), por otra, situaciones en las que la profesora explicó algo en finés en otras palabras (ejemplos 7c y 7d).

(7a) Mikä on *patinar*? Talvi on tulossa ja (respuesta de un alumno) *luistella*.

‘¿Qué significa *patinar*? Estamos casi en el invierno y (respuesta de un alumno) *luistella*.’

(7b) Hoy día tenemos visita. Mikä meillä on tänään? visita (respuesta de un alumno)



‘Hoy día tenemos visita ¿Qué tenemos hoy?’

(7c) Tenemos los números diez, veinte, treinta, cuarenta, cincuenta, sesenta, setenta y cien. *Mimmosii numeroit meil on täs kappalees?*

‘[...]¿Qué tipo de números tenemos en este texto?’

(7d) Yks bee kappale eli página veintiseis por favor.

‘Texto 1b así que página veintiseis por favor.’

Las situaciones en que la profesora usó explicaciones sin decir el significado de la palabra directamente son muy educativas para los alumnos. En el caso del quinto grado, es claro que las explicaciones no pueden ser muy complejas y casi en todas las situaciones tienen que ser dadas en finés. Sin embargo, dan una oportunidad de deducir la palabra sin la traducción inmediata. El caso del ejemplo 7a fue probablemente uno de los más usados. Por el contrario, el ejemplo 7b muestra bien la utilidad de modificaciones, ya que la palabra que los alumnos saben fue repetida para que ellos mismos pudieran mejor traducirla.

El ejemplo 7c mostró bien los pensamientos de la profesora. Por un lado, los alumnos sabían ya qué significan *diez* y *veinte*, y los demás números son bastante fácilmente deducidos, especialmente cuando la profesora mostró los números con sus dedos al mismo tiempo. Por otro lado, mientras la profesora enumeró las decenas, los estudiantes las oyeron por primera vez, ofreciendo aquí un ejemplo de su pronunciación. Para concluir, en el ejemplo 7d se podía ver que no todas las palabras tienen que ser directamente traducidas para que los alumnos las puedan comprender.

Ahora que he analizado las clases de quinto grado, continúo con las de octavo del mismo profesor. De aquellas clases, tengo algo menos de 110 minutos de grabación. En ese tiempo, usó en su conjunto una multitud de palabras: más o menos unas 2.454<sup>2</sup>. Es decir, dijo unas 22,3 palabras españolas al minuto. Sin embargo, hay que acordarse que la profesora no habló toda la clase, sino que también dejó que los alumnos hicieran ejercicios y hablaran entre sí. Es por eso que esta cifra es tan impresionante. La Tabla 3 muestra cómo estas palabras y frases se dividen entre los distintos grupos.

Tabla 3 – Profesora finés L1 – octavo grado

---

<sup>2</sup> Esta cifra no es exacta porque había algunas partes inaudibles en que propablemente ha hablado en español pero no ha sido posible transcribirlas.

Grupos	Cifra aproximada de usos
<i>Input</i> +1 con cambios de código	de 110 a 130 usos
<i>Input</i> +1 con explicaciones/ preguntas de clarificación	de 10 a 30 usos
<i>Input</i> +1 con otro tipo de apoyo	más de 190 usos
<i>Input</i> +1 sin apoyo	más de 190 usos
<i>Input</i> con simplificaciones aparentes	de 50 a 70 usos

Aquí otra vez, el *input* con otro tipo de apoyo resultó ser una de las más utilizadas. La observación de interés fue la cantidad de expresiones de cara y del cuerpo usadas por la profesora. Mientras habló en español, usó su cuerpo mucho más para explicar los asuntos. Esto puede ser un elemento cultural, ya que los hispanohablantes usan más expresiones corporales en su habla. De todos modos, algunos ejemplos de este tipo de modificación se puede ver en los ejemplos 8a – 8d abajo.

(8a) Díos mío no saben contar (con una expresión atemorizada)

(8b) Vosotros habláis (mostrando la acción abriendo y cerrando los dedos) y yo escucho (señalando la oreja).

(8c) Levántate (mostrando la acción con las manos)

(8d) Tengo muchos libros (mostrando la cantidad de los libros como una pantomima)

(8e) ¿Cuándo vas a lavar los platos? (expresión de cara y de cuerpo “de enfado”, con las manos en la cintura).

Los ejemplos como en el ejemplo 8a fueron múltiples en las grabaciones. La profesora profundizó sus oraciones con expresiones de cara y hasta las exageró de modo marcado. Además, utilizó repetidamente expresiones como “Díos mío” o “¡Ay! ¿Qué pasa aquí?” cuando estaba interactuando con los alumnos. Las expresiones y la exageración tanto ayudan con la comprensión de esas oraciones como las hacen más recordables. Además, las exclamaciones y locuciones como “¡Ay!” o “Mh” son bastante globales y, añadiendo estas a las expresiones, hace la comprensión aun más fácil para los alumnos.

Las modificaciones con expresiones del cuerpo también son una buena manera de exageración en las aulas de ELE (ejemplos 8b, 8c y 8d). Ejemplificando la acción con su propio cuerpo, la profesora aseguró que todos los alumnos estuvieron al tanto con lo que

tienen que hacer y, otra vez, hizo la situación más agradable para la memorización de aquellas palabras. Además, la combinación de las dos expresiones, o sea, expresiones de cara y del cuerpo, subrayó aun más la acción expresada. Como se ve en ejemplo 8e, la expresión de enfado y las manos en la cintura muestran ese sentimiento, y junto con la oración quieren decir que alguien debería haber lavado los platos pero no lo ha hecho. Esto puede ser útil para los alumnos porque, aunque entiendan el significado de la oración, puede ser que no entiendan completamente el contexto sin los gestos.

Las oraciones sin apoyo están prácticamente en mismas cifras que las modificaciones con otro tipo de apoyo. Esta fue una cifra sorprendentemente alta, ya que muchas veces los alumnos necesitan mucho apoyo. Sin embargo, parece ser que este grupo de alumnos era muy avanzado en sus conocimientos lingüísticos y la profesora podía usar lenguaje más complicado. Como en el análisis del quinto grado, también aquí esta cifra mostró algunos casos que sí vinieron seguidos por algunas modificaciones. Al contrario del otro grupo, las traducciones directamente después de la oración expresada fueron más escasas con este grado. Es decir, la profesora intentó muchas veces explicar la oración en español de otra manera y, solo si pensaba que todavía había alumnos que no la comprendieran, iba traduciéndola. A continuación vemos unos ejemplos de las oraciones o frases sin apoyo (ejemplos 9a–9d)

(9a) Número seis por favor, da vuelta a la página. Estos dos y después terminamos con el libro.

(9b) Tienes que estar allí porqu- sí creo que estás allí, no quizás vale. Chicos.  
Escúchame, cállate.

(9c) En el próximo período después de la semana de vacaciones, vacaciones de otoño, después vamos a seguir aquí y a la misma hora también.

Estas oraciones resultaron ser mucho más largas que las oraciones, o más bien frases, dichas al quinto grado. Esto también indicó claramente la diferencia en los conocimientos lingüísticos entre los dos grados. Además, en el material grabado, había algunas oraciones que contenían construcciones desconocidas para los alumnos, por ejemplo, el imperfecto o el imperfecto del subjuntivo. En los ejemplos 10a y 10b se puede ver dos de estas frases. Sin embargo, en el ejemplo 10a, la frase vino precedida por una frase sin la construcción gramatical, y en el ejemplo 10b, la comprensión de la frase no resultó ser muy importante, ya que cambió el idioma mientras pensaba en su respuesta. De todos modos, estas frases

mostraron definitivamente el componente “+1” del *input* ofrecido, y que incluso este tipo de construcciones avanzadas pueden estar en uso siempre que van o precedidas o seguidas por modificaciones lingüísticas.

(10a) Sí dame un minuto para leer por favor. ¿Quién está comprando churros, chicos, quién estaba comprando churros?

(10b) Debiera que están juntos, ah no mentira *sori* [...] täällä tää ”la” on erikseen koska täällä tää ei oo ”se” vaan täällä tää on tän *ventanan* artikkeli [...]

‘Debiera que están juntos, ah no mentira lo siento [...] aquí “la” está por separado porque no significa ”esa” sino que es el artículo de la ventana.’

A continuación, tenemos algunos ejemplos de los tipos de cambios de código más usados. Entre ellos, se encontró tanto oraciones casi completamente traducidas (ejemplo 11a) y oraciones traducidas parcialmente (ejemplo 11b) como oraciones mixtas con traducción de finés al español y al revés (ejemplo 11c). En todo caso, este tipo de oraciones normalmente fueron precedidas por un otro tipo de modificación como podemos ver en todos los ejemplos siguientes.

(11a) Habla por favor y ve que todos en tu mesa entienden, comprenden, *kato että jokainen pöydässä tietää ja ymmärtää*.

(11b) Aha vale, podéis seguir con veintidós porque es un poco diferente, *vähän erilainen*.

(11c) Piensa primero en finés, *mieti ensin suomeksi et mitä sä haluat siihen tavallaan muotoilla*, y después en español por favor con con órdenes, ¿sí? *Ensin miteti suomeks et mitä sä voisit siin tilantees sanoo* piensa primero en finés, después en español *sitte espanjaks* y escribe por favor.

‘Primero piensa en finés y después en español, por favor. Y con órdenes, ¿sí? Y escribe, por favor.’

En el ejemplo 11a, se puede ver la manera probablemente más usada de traducción. Primero dio una frase entera en español y después la tradujo por completo. Sin embargo, allí también tenemos un ejemplo de clarificación en la que la profesora utilizó el sinónimo de “entender” (comprender) para ver si alguien le entendiéramos antes de dar la traducción. Un poco similarmente, en el ejemplo 11b es posible observar que la profesora no vio necesaria la



traducción completa de la oración, sino que traduzco solo la parte que, en su opinión, más problemas podría causar a los alumnos.

Con el ejemplo 11c es posible ver otra vez cómo los profesores hablan en dos lenguas durante la clase. En esa frase, la profesora mezcló sin dificultades las dos lenguas traduciendo las partes de la oración de una lengua a la otra. Puede ser que no sean necesarias todas las traducciones para entender la oración, pero otra vez tenemos que tener en cuenta la situación instructiva y los límites de la capacidad observadora de los alumnos. Además, esto también es una buena manera de ofrecer más *input* en español en las clases. Aunque los alumnos entiendan las oraciones gracias a las traducciones, así tienen más ejemplos de cómo pronunciar las palabras españolas. Sin embargo, este tipo de lenguaje es también extremadamente agotador para los profesores.

*Input* con simplificaciones aparentes fue relativamente menos usado con este grado. En el caso del octavo grado, este grupo incluyó algunas situaciones similares al de quinto; por ejemplo, los listados de conjugaciones de un verbo y palabras separadas en oraciones en finés. Sin embargo, los tipos de simplificaciones diferentes fueron más numerosos: por ejemplo, en ejemplo 12a tengo un ejemplo de preguntas sí/no; en el ejemplo 12b hay una pregunta de opciones dadas; en el ejemplo 12c se puede ver la explicación de una construcción empleada usando palabras españolas; y en los ejemplos 12d, 12e y 12f ejemplifico algunas oraciones de construcción simplificadas.

(12a) ¿Bien? ¿Entendido? ¿Sí?

(12b) ¿Quieres hablar o quieres escribir? ¿Hablar? Vale habla.

(12c) Nii tuolta *poner*-verbi käskymuotoon *pon*, sit *lo* koska se on se *el espejo* siellä.  
Ponlo en el recibidor.  
'Así que de allí el verbo *poner* a imperativo *pon*, después *lo* porque tiene *el espejo*.  
Ponlo en el recibidor.'

(12d) Por favor, habla, juega.

(12e) Vendemos, compramos.

(12f) Ahora vamos a dejar este juego. No más jugar.

Como he aclarado en el marco teórico, las preguntas sí/no y las de opción múltiple son la manera de habla para extranjeros más usadas en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua. Aun así, estas preguntas también requieren conocimientos suficientes para poder comprenderlas. Aunque las respuestas a las preguntas fueran simples, incluso en los ejemplos 12a y 12b, se puede ver que la profesora usó otras modificaciones para ayudar la comprensión. En la primera pregunta usó la reformulación de la frase y, en cierto modo, también la repetición de las palabras de los alumnos, mientras que en la segunda confirmó dos veces la respuesta de los alumnos, así también garantizando que todos hayan comprendido las instrucciones.

En cuanto a los casos como el ejemplo 12c, está claro que es necesario el uso de este tipo de frases, ya que los profesores tienen que utilizar las palabras españolas para ejemplificar las construcciones enseñadas. Por supuesto, incluso en esta oración, se puede ver cómo la profesora cambió de un idioma al otro sin problemas, usando las reglas de pronunciación de cada lengua en los fonemas apropiados.

Los ejemplos 12d-12f, todos muestran la importancia de simplificar sus oraciones cuando se dan instrucciones. Este rasgo ha sido mencionado en el epígrafe 2.3. En los ejemplos 12d-12e se trató de una situación de dar instrucciones para un ejercicio, primero explicándolo de una manera más detallada (no incluido en los ejemplos) y después resumiéndolo en unas pocas palabras. En el ejemplo 12f se puede ver más en detalle cómo funciona la reducción de la oración. Allí, con la oración corta, la profesora comprobó que todos estuvieran dejando de jugar y concentrándose en el ejercicio siguiente.

El grupo menos usado fue otra vez las explicaciones cuya aparición fue, no obstante, más numerosa que en el caso del quinto grado. Este grupo, como el anterior, incluyó algunas frases similares a las grabaciones del quinto grado, pero aquí también se encontró unas diferencias claras. Por un parte, la profesora preguntó más el significado de palabras del finés al español y al revés (ejemplo 13a), y por otra parte, también explicó más en español (ejemplos 13c, 13d y 13e).

(13a) Chicos, ¿qué es *avata* en español, por favor?

‘Chicos, ¿qué es *abrir* en español?’



(13b) [...] y cambian. Cambian que, a ver, si, por ejemplo, (nombre del alumno 1) vende, (nombres de los alumnos 2 y 3) compran, y después (nombre del alumno 2) vende, (nombres de los alumnos 1 y 3) compran, y en un rato más cambiamos.

(13c) Ahora les toca jugar, uno, una persona, es vendedor o sea vende, a ver, ¿qué quiere? ¿qué les pongo? [...]

(13d) A ver, aja chicos ¿quiénes son los vecinos? Mira, esta es una casa (dibujando una casa en la pizarra) ¿cierto? Esta es una casa, esta es mi puerta (dibujando una puerta), yo vivo aquí, estos son mis vecinos (dibujando otra puerta), aquí soy yo y aquí son mis vecinos (alumno: respuesta).

Lo notable de los ejemplos como el ejemplo 13a fue que, casi todas las situaciones en las que los alumnos preguntaron la versión española de una palabra finlandesa, la profesora redirigió la pregunta a otros alumnos quienes respondieron a esa pregunta. De ese modo, los alumnos que ya sabían la respuesta, pudieron fortalecer sus conocimientos y enseñar a los demás; mientras que los que plantearon la pregunta podían tener la respuesta de sus compañeros de clase. Este tipo de educación entre iguales es una buena manera de aprendizaje para ambas partes de la interacción. Así pues, la profesora estuvo otra vez muy sensibilizada a las necesidades y los conocimientos de todos sus alumnos.

Con relación a los ejemplos 13b-13d, estas frases ejemplificaron claramente cómo un profesor puede incluir más español en sus clases sin parecer demasiado exigente. En el ejemplo 13b la profesora usó además un ejemplo más concreto, mostrando a los alumnos cómo funciona el ejercicio. Mientras que en el ejemplo 13c dio aun más información de lo que significa ser un vendedor, ejemplificando con unas frases útiles la acción de vender. En esta última también usó algo como sinónimo al decir primero el sustantivo “vendedor” y después el verbo “vender” que los alumnos probablemente ya habían escuchado.

El ejemplo 13e merece su propio apartado, ya que combina tantas modificaciones en una misma intervención. Allí, primero planteó la pregunta de quién es un vecino, seguido por una ilustración concreta de una casa, mostrando claramente la correlación entre “mi casa” y “la casa de los vecinos”. En esto, además de usar explicaciones e imágenes concretas, también utilizó tanto su cuerpo para señalarse a sí misma y a la casa de los vecinos como una acentuación tónica para otra vez poder ejemplificar la diferencia entre “yo” y “los vecinos”

#### 4.1.2 El profesor con español como primera lengua

Por razones prácticas, grabé solamente 80 minutos de las clases del quinto grado a que se refiere a la enseñanza del profesor con español como primera lengua. En ese tiempo, produjé unas 416 palabras en español la mayoría de los cuales fue escrita en el libro o en la pizarra y entonces leída en voz alta por el profesor. El promedio de palabras dichas en español por minuto, pues, fue 5.2. En la Tabla 4, se ilustra la división entre los grupos diferentes. Todos los grupos estuvieron en uso, pero como la mayoría del habla fue apoyada con palabras y frases escritas, está claro que el grupo “*Input +1 con otro tipo de apoyo*” fue el más usado. El grupo “*Input sin apoyo*” fue en uso escaso solo en los saludos y despedidos.

Tabla 4 – Profesor español L1 – quinto grado

Los grupos	Una cifra aproximada de usos
Input +1 con cambios de código	de 30 a 50 usos
Input +1 con explicaciones/ preguntas de clarificación	de 30 a 50 usos
Input +1 con otro tipo de apoyo	de 70 a 90 usos
Input +1 sin apoyo	menos de 10 usos
Input con simplificaciones aparentes	de 30 a 50 usos

Aunque la modificación más usada del grupo “*Input+1 con otro tipo de apoyo*” fue el texto escrito (ejemplo 14a), era posible encontrar ejemplos de otras facilitaciones también. Las clases del quinto grado incluyeron muchos ejercicios y revisión de esos ejercicios y, por eso, el profesor repitió mucho tanto las palabras y respuestas de los alumnos como sus propias palabras. Algunas veces esto incluyó una corrección en la forma gramatical, algunas veces podía ser que fue más una verificación de que cada uno había oído la respuesta o, incluso, un hábito inconciente. Adicionalmente, gestos de cara y de cuerpo fueron utilizados para ejemplificar y dar fuerza a las acciones (ejemplo 14b). Una observación de interés fue el énfasis bastante tónico en las palabras y letras clave (ejemplos 14c, 14d, 14e).

(14a) Jos haluat että on miehen puolella (escribiendo “el aspirador” en la pizarra) *el aspirador*. Ja jos haluat että on naisen puolella (escribiendo “la aspiradora” en la pizarra) *la aspiradora*.

‘Si quieres usar el masculino “*el aspirador*”, y si quieres usar el femenino “*la aspiradora*”.’

(14b) Espanjassa sitten kun me imuroimme sanomme, että *voy a pasar, voy a pasar el aspirador* TAI *voy a pasar la aspiradora* (mostrando la acción de pasar la aspiradora).

‘En español cuando pasamos la aspiradora decimos [...]’

(14c) Esimerkiksi luokassa on tuolia, *EN la clase HAY unas sillas* [...] emme voi sanoa tuo *LA silla*, mutta me voimme sanoa että *hay UNA silla*.

‘Por ejemplo, en LA clase HAY sillas [...] no podemos decir hay LA silla pero podemos decir que hay UNA silla.’

(14d) Hay siete sofaS marroneS. *Muistakaa, että väri tulee myös sitten monikossa*.

‘[...] Recordad que los colores también están en plural.’

(14e) *Ovi*, puerta, la puerta, pUErta.

En el caso de las palabras o frases escritas en la pizarra, muchas veces estos vinieron acompañadas por una traducción o explicación en finés. El objetivo de los ejercicios escritos y revisados fue poder usar las palabras y construcciones gramaticales correctamente. Aun así, en la situación como en el ejemplo 14a, el profesor introduzó una nueva palabra a los alumnos y, mientras produjo la palabra en español, también la escribió en la pizarra para mostrar cómo se ve en escrito. Además, como la palabra tenía dos opciones, o sinónimos, quise acentuar las diferencias en las letras de estas palabras, aunque al mismo tiempo dijo que son sinónimos.

En el ejemplo 14b, se puede ver un tipo de pantomima. Aunque el profesor sí tradujo la frase de antemano al finés, la ejemplificación de la acción “pasar la aspiradora” hizo la frase más fácil de memorizar. Por añadidura, estaba a la vez ilustrando la similitud entre el significado de “el aspirador” y “la aspiradora”, añadiendo la palabra enfatizada *TAI* (“o” en español) para ilustrar que las dos opciones son equivalentes.

Los dos ejemplos 14c-14d ambos muestran bien el énfasis que el profesor quise poner en las palabras clave mientras estaba enseñando el uso de una construcción gramatical. Este tipo de modificación no es, en tal, un rasgo de habla para extranjeros pero sí es un elemento central en el lenguaje del profesor. Es decir, aunque el énfasis no sea en uso para facilitar la comprensión, es imprescindible para enseñar construcciones nuevas para los alumnos. Ejemplificar la forma gramatical en una frase entera es importante, pero enfatizar las palabras clave mientras tanto es aun más beneficioso.

El último ejemplo (ejemplo 14e) de este grupo visualiza la sensibilidad que los profesores tienen mientras están hablando con sus alumnos. En este caso, el alumno estaba preguntando al profesor cómo se dice *puerta* en español. El profesor tradujo la palabra al alumno, repitiéndola primero dos veces y después, quizás viendo que el alumno todavía tenía problemas en escribir la palabra, la repitió una vez más, enfatizando los vocales que el alumno no había oído correctamente.

Los grupos “*Input+1* con explicaciones”, “*Input* con simplificaciones aparentes” e “*Input+1* con cambios de código”, estuvieron en uso de una manera equilibrada. Las palabras y frases con simplificaciones aparentes fueron, de mayor parte, similares a los ejemplos mostrados en el caso de la profesora FL1. Es decir, una palabra española dentro de una frase en finés o un listado de palabras para ejemplificar una conjugación, etc. El segundo grupo, sin embargo, fue el más interesante, ya que el profesor incluyó bastantes explicaciones en finés para que los alumnos pudieran entender el significado de una palabra sin traducirla directamente (ejemplos 15a y 15b), tanto como varias preguntas para que un alumno tradujera una palabra del español al finés (ejemplo 15c).

(15a) *El escritorio*, mitä voisi olla? (alumno: respuesta incorrecta) mm on työpisteessä, mutta ei voi sanoa, että on työpiste. (alumno: respuesta incorrecta) Ei työhuone, jotakin, että on työhuoneessa (alumno: respuesta correcta). Työpöytä joo. ‘El escritorio, ¿qué significa? mm sí está en el puesto de trabajo pero no es eso. No es cuarto de trabajo pero está en uno. Escritorio sí.’

(15b) Mikä oli *balón*, kuka muistaa? Välitunnille otetaan mukaan, jos haluamme pelata jalkapalloa esimerkiksi.  
‘¿Quién recuerda qué significa *balón*? Lo tomamos al recreo si queremos jugar, por ejemplo, al fútbol.’

(15c) Mitä voisi olla *armario*? Kuka tietää?  
‘¿Qué podría significar *armario*? ¿Quién sabe?’

Aunque los dos primeros ejemplos están en finés y no en sí muestran *input* o lenguaje en español por parte del profesor, este tipo de oraciones o en finés o en español forman una parte importante del lenguaje del profesor. Ya que fue solo una única palabra que los alumnos tuvieron que traducir con la ayuda de la explicación, puede parecer algo inútil, pero en el aprendizaje es importante que los alumnos tengan la oportunidad de deducir palabras. De este



modo, los alumnos también pueden crear otras habilidades de utilizar la lengua meta, ya que el profesor ejemplifica que no es siempre imprescindible saber traducir la palabra directamente. Especialmente en las primeras etapas de aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando el interlocutor muchas veces sabe hablar tanto la lengua meta como la primera lengua del alumno, puede ser útil usar explicaciones. Esto puede ayudar en el desarrollo de competencias metacognitivas. En cuanto al ejemplo 15c, es aplicable el mismo análisis: tanto en la clase como en “la vida real”, un hablante puede preguntar a los demás si saben el significado de las palabras.

El grupo “*Input +1* con cambios de código” incluyó tanto traducciones de una frase entera como traducciones de palabras separadas, algo que ya ha sido ejemplificado bastante en el caso de la profesora FL1. No obstante, cabe mencionar un ejemplo de interés en cuanto al cambio de código (ejemplo 16) en que el profesor utilizó varias modificaciones al mismo tiempo, pero que mejor muestra la mezcla de las dos lenguas.

(15) Mikä olisi *sillón*? (respuesta) Kyllä tuoli joo, mutta ei ole vaan tuoli. (respuesta) kyllä (noja)tuoli joo *sillón*. Ja kun meillä on tuoli joka on *silla*, *sillón* tarkoitetaan että se on **iso silla**, eli iso tuoli (risas de los alumnos) iso *silla* mh. Me puhutaan tässä *suomiñon*, vähän espanjaa vähän suomea. *Suomiñon*.  
 ‘¿Qué significa *sillón*? Sí es una silla, pero no solamente una silla. *Nojatuoli* sí. Y cuando tenemos una silla, *sillón* significa una silla grande. Sí hablamos *suomiñon*. Un poco de español, un poco de finés. *Suomiñon*.’

Aquí el profesor mezcló las modificaciones de explicación, repetición y cambio de código. Como mencionó al fin de esta explicación, estaba conscientemente usando las dos lenguas al mismo tiempo para enfatizar su habla. Este tipo de mezcla puede ser muy recordable para los alumnos, algo que fue mostrado por las risas de los estudiantes en cuanto al oír la frase mixta. La última frase del ejemplo también funciona como un buen resumen de las observaciones con respecto al quinto grado.

Como explicado ya al principio de este subepígrafe, las grabaciones de las clases del profesor con español como primera lengua fueron más cortas que en el caso de la otra profesora. Así pues, grabó unos 90 minutos de las clases del octavo grado. Durante ese tiempo, el profesor pronunció unas 492 palabras españolas. Sin embargo, este número es bastante aproximado, ya que el profesor habló bastante silencioso a los alumnos individuales y por eso, el grabador no registró esa habla. No obstante, mientras observando, apunté algunas de estas palabras y

frases para poder contarlos a esa cifra. En promedio, pues, el profesor dijo unas 5,5 palabras españolas por minuto en esos 90 minutos. En la Tabla 5 se puede ver cómo estas palabras y frases se dividen en los grupos, mostrando otra vez el grupo de “*Input +1* con otro tipo de apoyo” como el más usado y los grupos “*Input +1* sin apoyo” e “*Input* con simplificaciones aparentes” como menos usados.

Tabla 5 – Profesor español L1 – octavo grado

Los grupos	Una cifra aproximada de usos
<i>Input +1</i> con cambios de código	de 30 a 50 usos
<i>Input +1</i> con explicaciones/ preguntas de clarificación	de 30 a 50 usos
<i>Input +1</i> con otro tipo de apoyo	de 110 a 130 usos
<i>Input +1</i> sin apoyo	menos de 10 usos
<i>Input</i> con simplificaciones aparentes	menos de 10 usos

El grupo “*Input +1* sin apoyo” ofreció otra vez una buena muestra de todas, o casi todas, modificaciones agrubadas bajo este título. La mayoría estaba formada otra vez por las situaciones en que estaba en uso el lenguaje hablado y el texto escrito al mismo tiempo. En este caso, sin embargo, se puede ver dos ejercicios en que los alumnos tuvieron que rellenar unas palabras en un texto. Revisando estas tareas, pues, el profesor leyó todo el texto en español, así produciendo una buena cantidad de *input* correctamente pronunciado. No obstante, se encontró también un apartado muy interesante en este grupo (ejemplo 17).

(17) *Toista minun jälkeen*, la cabeza, LA CABEZA (repiten) *pää*, el pelo (repiten solo algunos) el pelo (repiten) pelo joo (repiten) los ojoS (repiten) la nariz, la nariz (repiten) la oreja (repiten) las orejas (repiten) la boca (repiten) el cuello (repiten) el hombro (repiten) el brazo (repiten) la mano (repiten) la barriga (repiten) la pierna (repiten) el pie (repiten) corto (repiten) largo (repiten) ja myös pequeño (con voz estridente), (repiten), grande (con voz brusca) (repiten) *mikä se oli se aihe* (respuesta) *kehonosat, joo*.

‘Repíte después de mí [...] ¿Cuál fue el tema? Las partes del cuerpo, sí.’

En este ejemplo, en cuanto al producir las palabras de las partes del cuerpo, el profesor también tocó cada parte para ilustrar qué significa la palabra. Además, en el caso de los adjetivos al final del apartado, el profesor estaba usando tanto el tono de la voz como gestos del cuerpo para ilustrar los tamaños grande y pequeño. Este apartado fue seguido por

ejercicios sobre el tema introducido. Esta es una buena manera de introducir las palabras, verificar que todos saben cómo pronunciarlas y usar el aprendizaje táctil, es decir, utilizar el cuerpo y las sensaciones.

Los grupos de cambios de código y explicaciones están en cifras bastante similares. Las traducciones o los cambios de código no ofrecieron nada nuevo para el análisis pero el grupo de las explicaciones sí lo hizo. El profesor estaba usando un ejercicio de tipo “Alias” o explicar una palabra en otras palabras, y durante ese ejercicio, el profesor explicó unas palabras a los estudiantes tanto en finés introduciendo un ejercicio (ejemplo 18a) como en español ayudando un alumno (ejemplo 18b). Adicionalmente, explicó la formación de una palabra utilizando tanto palabras españolas como finlandesas y gestos de cuerpo (ejemplo 18c).

(18a) Las redes sociales, esimerkiksi Instagram, TikTok, Facebook.

‘Las redes sociales, por ejemplo, [...].’

(18b) ¿Qué necesitas si llueve? *jos sataa vettä*

(18c) El paraguas. Mitä oli *agua* (alumno: respuesta a qué es paraguas) mm *sateenvarjo*. *Parar*-verbi stop (mano) *pysähdy*, *pysähtyä*-verbi ja sitten vesi. Pysähtyä vesi *paraguas*.

‘El paraguas. ¿Qué significa agua? mm *sateenvarjo*. El verbo *parar*, stop, para. El verbo *parar* y después *agua*. Parar agua, paraguas.’

Estos ejemplos todos ilustran otra vez el elemento didáctico que los profesores siempre tienen que tener en cuenta en su enseñanza. En adición a solamente decir e ilustrar la explicación, con este grupo, el profesor estaba enseñándola de una manera concreta a los alumnos. En más, el ejemplo 18c muestra que también puede ser beneficioso explicar, cómo las palabras están construidas para ver si esto podría ayudar a los alumnos a recordarlas.

De manera similar al quinto grado, también en este caso el grupo de “Input+1 sin apoyo” fue en uso escaso, incluyendo solo unas palabras o frases en español. Al revés con los resultados del quinto grado, el profesor no usó simplificaciones aparentes en tanta cantidad con el octavo grado. Este grupo incluyó solo unas palabras dentro de unas frases finlandesas.

Ya que el profesor EL1 tanto fue menos grabado y observado como utilizó menos palabras españolas en sus clases, no podía analizar su lenguaje en la misma extensión como el de la



profesora FL1. Sin embargo, estas observaciones ya son suficientes para obtener un idea preliminar para la discusión y comparación de los profesores diferentes en el Capítulo 5. A continuación, sin embargo, tengo todavía los resultados del cuestionario.

## 4.2 Cuestionario

El cuestionario, como aclarado en el epígrafe 3.3, consistió en diez preguntas (véase Apéndice 2). Las cuatro primeras preguntas fueron añadidas para verificar la primera lengua, el nivel de conocimientos lingüísticos en los dos idiomas y los años de experiencia profesoral. Las conclusiones de estas respuestas se puede leer en el epígrafe 3.3 cuando se introduce los profesores. En cuanto a las otras preguntas, a continuación, voy a tratar las respuestas a ellas del modo siguiente: todas las preguntas y sus respuestas se analizan al mismo tiempo del parte de la profesora FL1 y el profesor EL1.

La quinta pregunta trató de platicar el tema y averiguar las opiniones de los profesores en cuanto a ello. En resumen, la profesora FL1 dijo que el habla para extranjeros resulta algo lógico y útil en la enseñanza mientras que el profesor EL1 contó que ese tipo de lenguaje es familiar para él y piensa que es importante para el aprendizaje en niveles básicos “siempre y cuando las adaptaciones no se alejen mucho del lenguaje natural”. Añadió que en los niveles más altos, puede incluso rendir el aprendizaje.

Las preguntas seis y siete fueron de opción múltiple y propusieron investigar cuáles son las adaptaciones que los profesores usan conscientemente. La profesora FL1 eligió las opciones *habla más lenta, pronunciación más clara, repetición, reformulación, uso de la primera lengua de los estudiantes y facilitación del léxico y de la gramática*. Además, propuso utilizar gestos de cara y gestos con las manos. El profesor EL1, por su parte, eligió las modificaciones de *habla más lenta, pronunciación más clara, reformulación, uso de la primera lengua de los alumnos y la facilitación del léxico y de la gramática*. Además, dijo que usa todos los métodos no verbales. Adicionalmente, escribió que intenta ofrecer a los alumnos vocabulario y estructuras “para comunicarse en clase”, o sea, les enseña capacidades de modificación para que puedan utilizar la lengua a pesar de sus conocimientos lingüísticos bajos. Comparando las respuestas, elegieron casi las mismas opciones aparte de las repeticiones usadas por la profesora FL1 y los imágenes, objetos concretos e imitación de actos usados por el profesor EL1.



A continuación, respondieron a la pregunta ocho sobre las modificaciones más adecuadas para los niveles diferentes. La profesora FL1 comunicó que está usando todas las modificaciones en todas las clases, solo adaptándolas “al nivel de los estudiantes”. Además, dijo que puede reaccionar a lo que ve en sus caras para saber si la han entendido. En cuanto a la enseñanza de los principiantes, el profesor EL1 dijo que recurre a imágenes, objetos concretos y frases básicas y repetidas. Con los estudiantes más avanzados el profesor EL1 intenta usar lo más español posible y ofrecerles también *input* de materiales auténticos.

La pregunta nueve sobre si un método de lenguaje del profesor más facilite la comprensión fue quizás confusa, ya que los profesores lo respondieron de una manera muy general. Así las respuestas no describieron tanto los métodos de lenguaje del profesor sino que de métodos de enseñanza y aprendizaje en general. Sin embargo, la profesora FL1 pensaba que todos los métodos mencionados son útiles en el aprendizaje.

En la siguiente pregunta (pregunta 10) la profesora FL1 informó que ella ha aprendido sobre el lenguaje del profesor durante la experiencia como profesora y de otra experiencia fuera de las clases. El profesor EL1 comentó haber aprendido la acomodación lingüística tanto en las clases de Didáctica “a través de ejercicios de práctica” y la experiencia profesoral como en otras situaciones comunicacionales fuera de las clases de lengua. Eso quiere decir que, quizás, el lenguaje del profesor no sea un tema tan resaltado en la educación de Didáctica Lingüística de Finlandia que en la de España.

## 5 Discusión

En este apartado, analizo aun más profundamente las implicaciones que se puede deducir de los resultados, vinculando esas observaciones también con el marco teórico y los estudios previos. Empiezo por la comparación de los dos profesores, intentando ver si la primera lengua del profesor tiene un efecto en el lenguaje usado. Después, sigo con la comparación entre los dos grupos diferentes del mismo profesor para poder deducir si los profesores adaptan su lenguaje según el nivel de conocimientos lingüísticos de sus alumnos. Concluyo con la comparación entre el lenguaje real grabado y las respuestas dadas en el cuestionario. Esto para descubrir si los pensamientos y el lenguaje realmente usado concuerdan entre sí.

### 5.1 Comparación de los dos profesores

Ya que las clases de los profesores consistieron en ejercicios y enseñanza muy diferentes, los resultados no son directamente comparables entre sí. No obstante, a continuación, cuento algunas de las observaciones más destacadas que encontré por si pudieran ayudar en estudios futuros. Primero, trato el tema de palabras dichas por cada profesor, después voy desarrollando el tema con unas diferencias en las modificaciones.

Como se puede ver en los resultados, el promedio de palabras españolas dichas por minuto fue casi lo mismo en el caso del quinto grado de los dos profesores. Encontré la diferencia más clara en las clases del octavo grado: La profesora FL1 usó unas 16 palabras españolas más al minuto en sus clases del octavo grado que el profesor EL1 en las suyas. Esta diferencia no es explicable por las diferencias en la composición de las clases sino que tratan de algo otro. Puede ser porque el profesor EL1 no hable finés en un nivel tan alto que supuse. Como vemos en McGroarty (1990: 4), las dos lenguas que se usa para el cambio de código o habla para extranjeros tienen que ser ambas muy fuertes para poder usarlos de una manera eficaz. Por esta razón, no se puede decir definitivamente, si la variable estudiada de la primera lengua del profesor en sí fue la razón para las diferencias en la cantidad de español usado.

En cuanto a las diferencias y similitudes en el uso de las modificaciones diferentes, el grupo “El *input*+1 con otro tipo de apoyo” fue el más usado en cada ocasión. Esto es, pues, una observación prevenible, ya que se agrupó bastantes acomodaciones diferentes bajo este título. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la diferencia entre este grupo y el segundo grupo más grande fue muy destacada. Por eso, se puede decir que este grupo fue el más usado tanto por la profesora FL1 como por el profesor EL1. Las diferencias se encontraron dentro de este

grupo: Mientras que el profesor EL1 usó mucho el texto escrito y la acentuación, la profesora FL1 recurrió más a gestos y repeticiones.

Lo notable del uso de los grupos diferentes fue que la profesora FL1 parecía usar más oraciones sin ningún tipo de apoyo. Eso fue muy sorprendente porque se podría pensar que un hablante nativo usara construcciones más difíciles. Esto porque un hablante nativo no tiene la experiencia personal de cómo su lengua materna se aprende desde el principio como lengua extranjera. Aquí de todas maneras, la cifra fue inverso y no puedo encontrar un razonamiento detrás de esta diferencia. Puede ser que aquí también las diferencias en las construcciones de las clases tienen un efecto: El profesor EL1 utilizó el texto escrito en la mayoría de los ejercicios realizados, y por eso, estas frases no fueron clasificadas bajo este grupo.

Por contra, las explicaciones estuvieron más en uso en el lenguaje del profesor EL1 y las utilizó de una manera más amplia también. Aunque la mayoría de las explicaciones estuvo en finés en las clases de los dos profesores, el profesor EL1 llevó, en su clase del octavo grado, este elemento a un nivel más avanzado con el uso del juego *Alias*. Claro, puede ser que la profesora FL1 también usara este tipo de ejercicios y que solamente no coincidió con las observaciones. Sin embargo, el profesor EL1 utilizó las explicaciones más que la profesora FL1 también en sus clases del quinto grado. Esto se podía también observar en sus respuestas al cuestionario en las que el profesor EL1 mencionó que intenta ofrecer a sus alumnos construcciones que les puedan ayudar cuando están interactuando con sus conocimientos lingüísticos deficientes.

Algo que fue muy sorprendente en el caso de ambos profesores era que las traducciones no fueron usados en tanta capacidad que se podría creer. No obstante, esto es también explicable por el uso de otras modificaciones: cuando se usa otras acomodaciones, las traducciones no son necesarias. Además, el uso de las traducciones no es tan útil en el aprendizaje, ya que requiere menos reflexión por parte de los alumnos.

## **5.2 Comparación entre los dos grupos**

He comparado el lenguaje de los profesores en cuanto a los grados diferentes ya a cierto grado en el análisis de los resultados. Sin embargo, ya que la comparación entre los profesores fue deficiente por las diferencias en los métodos de enseñanza, ha sido interesante una comparación más detallada sobre las diferencias que se podía observar en cuanto a los grados

diferentes del mismo profesor. En primer lugar, comparo los grados de la profesora FL1 y, en segundo lugar, los del profesor EL1.

La mayor diferencia entre las clases de la profesora FL1 fue la cantidad de español usado. Usó el español en mayor cantidad con el grupo más avanzado y, por eso, también utilizó más acomodaciones en su lenguaje en las clases de ese grupo. Aun así, la cifra alta de oraciones sin apoyo también muestra que su lenguaje siguió siendo estimulante también para este grupo. Esta observación es comparable con los estudios previos (McGroarty, 1990; Stanley y Stevenson, 2017; Ivanova, 2011, etc.) y con las ideas de Krashen (1981) que muestran que el *input* ofrecido tiene que desarrollar en la misma proporción con los conocimientos lingüísticos.

Con el aumento de las frases sin apoyo, la cantidad de frases simplificadas disminuyó. O más bien, la cantidad se quedó lo mismo pero como usó el español más, el uso relativo fue más escaso. Esta disminución es prevenible porque los alumnos ya no necesitan tanto apoyo para comprender la profesora. Esto también conviene con los estudios anteriores mencionados en el párrafo anterior. Por otra parte, no se podía ver cambios relativamente significativos entre las clases de los diferentes grupos de esta profesora.

En cuanto al profesor EL1, la primera observación significativo fue la cantidad de palabras dichas y que esta cifra no cambió del quinto al octavo grado. Esta cifra, como he dicho ya antes, fue muy sorprendente en sí. Sin embargo, como el profesor usó relativamente menos simplificaciones aparentes, la lengua dirigida al octavo grado fue, pues, más avanzada que con los del quinto grado. No obstante, el profesor parecía estar usando relativamente mucho más otro tipo de apoyo con el octavo grado aunque esta cifra puede ser explicable por la construcción de las clases en sí.

### **5.3 Comparación entre las clases observadas y las respuestas al cuestionario**

Muchas veces, lo que se hace y lo que se piensa hacer no coinciden. Esto es el caso especialmente cuando uno tiene que concentrarse en varios asuntos al mismo tiempo. Por esto, es importante estudiar si los profesores en realidad usan los mismos métodos que saben ser útiles y que intentan utilizar. El cuestionario procuró revelar esta relación entre lo que piensan los profesores sobre el lenguaje del profesor y el lenguaje real que utilizaron en sus clases.



Empiezo por las respuestas de la profesora FL1, cuyas opiniones coincidieron en mayor parte con su lenguaje. Por una parte, usó mucho las repeticiones y la primera lengua de los estudiantes, por otra, utilizó extremadamente mucho los gestos de cara y de cuerpo, algo que también ha reflexionado en sus respuestas. Adicionalmente, adaptó su lenguaje según el nivel de los estudiantes como también mencionó en sus respuestas.

Las respuestas del profesor EL1 y sus clases observadas coincidieron en muchas partes. Por un lado, piensa enseñar a sus alumnos frases importantes que se puede utilizar cuando sus competencias lingüísticas están en desarrollo y esto también se reflejó en su lenguaje con las explicaciones. Por otro lado, como contó en las respuestas, utiliza conscientemente lenguaje un poco más avanzado con el octavo grado.

Por añadidura, y algo que fue bastante notable también en comparación con la profesora FL1, el profesor EL1 no utilizó repeticiones y no optó elegir aquellos tampoco en las respuestas a la pregunta sobre los métodos usados. Por lo general, sus respuestas a esta pregunta y las modificaciones reales que usó en las clases coincidieron entre sí.

En suma, las respuestas al cuestionario y el lenguaje real usado en las clases correlaron. Por eso, es razonable pensar que el lenguaje y las adaptaciones hechas están producidas conscientemente. Esto revela que los profesores de lenguas extranjeras tienen en su mente muchos factores al mismo tiempo y uno de ellos es el lenguaje que están usando cuando enseñan. Este tipo de conciencia desvela también que es posible aprender a usar maneras de acomodación y, en consecuencia, que puede ser enseñada en la Didáctica Lingüística.

## 6 Conclusiones

Las hipótesis planteadas en la introducción fueron debatidas, ya que la profesora FL1 usó el español y las repeticiones más en sus clases, y el profesor EL1 utilizó relativamente más traducciones del español al finés. Sin embargo, como previsto, el profesor EL1 se clarificó más con explicaciones especialmente con el grupo más avanzado. No obstante, estas observaciones no reflejaron tanto la diferencia entre un profesor hispanohablante y una profesora finohablante sino que más bien mostraron que hay diferencias entre el lenguaje de profesores individuales en general.

Así y todo, según los resultados, el lenguaje del profesor resulta ser algo consciente en que el profesor presta atención y que modifica según el nivel de conocimientos lingüísticos de sus alumnos. Eso, pues, implica también que es algo que los profesores pueden aprender y desarrollar para mejor adaptarse a la situación educativa. Además, señala que aunque se lo puede aprender trabajando como profesor, especialmente para los profesores no nativohablantes que todavía no tienen conocimientos lingüísticos lo suficientemente altos para el habla para extranjeros, la enseñanza de este registro es el primer encuentro con el tema. Como mínimo, el tema debería ser tratado de una manera superficial en un curso de Didáctica Lingüística para evocar pensamientos en los futuros profesores de lenguas. Por esa razón, se necesita más estudios en el campo para poder mejor guiar esa enseñanza.

Para poder estudiar el tema desde el punto de vista de la variable “primera lengua del profesor” en más profundidad, se requerirían más informantes cuyos conocimientos lingüísticos en ambas lenguas serán comprobados antes de las observaciones y grabaciones. Además, un estudio más amplio con la posibilidad de controlar la construcción de las clases grabadas sería ideal para poder asegurar que el lenguaje no es diferente solamente porque los temas tratados en las clases son distintos.

En estudios futuros, podría ser interesante investigar, cómo los estudiantes de lenguas extranjeras ven el uso de la lengua meta por parte del profesor: ¿Es algo que evalúan como importante, y qué tipo de lenguaje mejor entienden? Además, se necesita más estudios sobre los pensamientos del profesor sobre el tema, y cómo estos pensamientos afectan al lenguaje usado.

Concluyendo puedo decir que, aunque las hipótesis planteadas al principio de este estudio no se pudieron verificar, la observación y el análisis de las clases de los profesores ha ofrecido

información relevante para profesores de lenguas. Los ejemplos diferentes, sacados del lenguaje de los profesores, muestran que un profesor está todo el tiempo inconscientemente o conscientemente utilizando toda la capacidad lingüística y didáctica que tiene para promover el aprendizaje de sus alumnos. Esto requiere tanto conocimientos lingüísticos y didáticos como experiencia profesoral que pueden ser mejorados a través de información sobre el tema.

## Bibliografía

- Al-Ghamdi, H. & Al-Bargi, A. 2017. The Impact of Teacher Speech Modification on the Quality of Interaction and Learning: An Analysis of Spoken Discourse in Saudi EFL Classrooms. *International Journal of Linguistics*. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i3.11382>
- Baker, Philip. 1990. Off Target?. *Journal of Pidgin and Creole Languages*. 5. <https://doi.org/10.1075/jpcl.5.1.07bak>
- Beatty-Martínez, A. L., Navarro-Torres, C. A., & Dussias, P. E. 2020. Codeswitching: A Bilingual Toolkit for Opportunistic Speech Planning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1699–1699. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01699>
- Cantero, J. y De Arriba, C. 1996. “El cambio de código: contextos, tipos y funciones”, en J.L. Otal; I. Fortanet & V. Codina (eds.): *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 1996. (pp. 587-596).
- Christie, F. 2002. *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. New York: Continuum.
- Fischer, K. 2016. *Designing speech for a recipient: the roles of partner modeling, alignment and feedback in so-called “simplified registers”*. Amsterdam, [Netherlands]; John Benjamins Publishing Company.
- Ferguson, C. 1981. ‘Foreigner Talk’ as the Name of a Simplified Register. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981(28), 9-18. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.28.9>
- Ivanova, J.P. (2011). The effects of teacher talk on L2 learners' comprehension. <https://collections.lib.utah.edu/ark:/87278/s63b6dws> (leído 6.1.2025)
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice-Hall. Pergamon Press Inc. ISBN 0-08-025338-5



- Kudera, J. 2023. Attuning to linguistically less-fluent interlocutors: evidence from convergence in Danish and Finnish foreigner talk. *Kwartalnik neofilologiczny*. LXVII, 1/2020, 102-123. <https://doi.org/10.24425/kn.2020.132854>
- Lowe, P. 1980. Manual for LS oral interview workshops. Washington: CIA Language School.
- Matras, Y. 2020. *Language Contact* (Second edition.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108333955>
- McGroarty, M. 1990. Input, Interactions, and the Limits of Inference in Classroom Research: Comments on "Can Foreigners Do Foreigner Talk?" *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1(4), 289-.
- Milk, R. D. 1990. Can Foreigners Do "Foreigner Talk"?: A Study of the Linguistic Input Provided by Non-Native Teachers of EFL. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1(4), 274-.
- Owen, D. 1996. Do teachers modify their speech according to the proficiency of their students? *Elted journal* Vol.2 Issue 1 Autumn 1996
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. 2010. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching (Toronto)*, 3(4), 237-. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Shufang Shen. 2017/12. A Case Study of NS and NNS English Teachers Classroom Discourse in an EFL Setting. Proceedings of the 2017 International Seminar on Social Science and Humanities Research (SSHR 2017). Atlantis Press. 322-328. <https://doi.org/10.2991/sshr-17.2018.56>
- Stanley, P., & Stevenson, M. 2017. Making sense of not making sense: Novice English language teacher talk. *Linguistics and Education*, 38, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.01.001>
- Wu, X. 2021. A Brief Review of the Studies of Teacher Talk in Second Language Classrooms. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 17(2), 61-68. <http://dx.doi.org/10.21013/jems.v17.n2.p3>

Xiao-Yan, M. A. 2006. Teacher talk and EFL in university classrooms. Unpublished master's thesis, Chongqing Normal University & Yangtze Normal University, China, 5-13.

## Apéndices

### Apéndice 1. Rúbrica de observación

La rúbrica de observación de las clases.

FORMAS DE ACOMODACIÓN	FRECUENCIA DE USO	NOTAS
Gestos - cara		
Gestos – cuerpo (manos/ pies...)		
Uso de imágenes/ objetos concretos como herramientas (“Abre el libro” – mostrando un libro).		

### Apéndice 2. Cuestionario

Las preguntas en el cuestionario para los profesores.

1. Elegiendo "Sí" usted confirma que ha leído el informe de privacidad y acepta que los resultados serán utilizados en el Trabajo de fin de máster. \*  
Sí.
2. ¿Cuál es su primera lengua? \*
3. ¿En qué países ha vivido y por cuánto tiempo? \*
4. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza de lenguas/ enseñanza en general? \*
5. Lengua para extranjeros describe los métodos que usan los hablantes nativos/ más avanzados de una lengua para facilitar/ ayudar en la comprensión de hablantes no nativos.
  - a. ¿Ha oído hablar de ese tipo de lenguaje?
  - b. ¿Piensa usted que estas formas son necesarias para aprender una lengua?
  - c. Tiene otras opiniones sobre este tipo de lenguaje? \*
6. ¿Qué métodos de ese lenguaje piensa usar en su enseñanza? (puede elegir múltiples) \*
  - Habla más lenta
  - Pronunciación más clara/ estándar (según las reglas normativas)
  - Repetición completa (de palabras o oraciones)
  - Reformulación (de palabras o oraciones)
  - Uso de la primera lengua de los estudiantes (en palabras o construcciones difíciles)
  - Facilitación del léxico (usando solo palabras que conocen)
  - Facilitación de la gramática (usando solo construcciones que conocen)
  - Uso de preguntas sí/ no o de opción múltiple para facilitar sus respuestas
  - Oraciones cortas
  - Otros (¿qué?)

7. ¿Qué métodos no verbales usted usa para ayudar a los alumnos en la comprensión? \*
- Gestos con las manos
  - Uso de imágenes
  - Uso de objetos concretos
  - Imitación de actos
  - Expresiones de la cara
  - otros (¿qué?)
8. ¿Usted intenta usar métodos diferentes cuando da una clase más/ menos avanzada? En su opinión, ¿cuáles son los mejores métodos para principiantes en comparación con los mejores para alumnos más avanzados? \*
9. ¿Ha notado que un método mejor facilite la comprensión o el aprendizaje de los alumnos? \*
10. ¿Cómo le han desarrollado los métodos de acomodación lingüística que utiliza en las clases? \*
- en clases de Didáctica sobre el habla del profesor (¿cómo ha sido enseñado?)
  - durante la práctica docente, observando las clases de otros profesores
  - durante la experiencia como profesor
  - otra experiencia fuera de las clases (usando la lengua enseñada en su vida privada)
  - de otra manera (¿cómo?)

### Apéndice 3. TFM en finés – Pro Gradu -tutkielman suomenkielinen tiivistelmä<sup>3</sup>

Vierasta kieltä opitaan yleensä maassa, jossa sitä ei kuulla arjessa. Tästä syystä vieraan kielen opetuksessa käytetty kieli on usein ainoa tapa kuulla kohdekieltä. Vaikka autenttiset materiaalit, kuten videot, laulut tai äänitteet, tarjoavat tärkeää syötettä oppilaille, opettajan ja oppilaiden välinen viestintä on keskeistä oppilaiden ymmärryksen varmistamiseksi.

Tähän on monia tapoja, jotka voidaan ryhmitellä yhden termin alle: ”*foreigner talk*”. K2- tai VK-opetuksessa termi voi olla myös luokkahuonepuhe. On olemassa useita tutkimuksia ”*foreigner talk*:ista” opetuksen ulkopuolella (esim. Ferguson, 1981; Kudara, 2023) ja joitakin tutkimuksia siitä luokkahuoneessa (McGroarty, 1990; Milk, 1990). Useimmat näistä tutkimuksista keskittyvät kuitenkin englannin kieleen sen globaalien levinneisyyden vuoksi.

Tämä tutkimus käsittelee suomessa espanjaa opettavien opettajien luokkahuonepuhetta sekä eroja, jotka johtuvat opettajan äidinkielestä (K1) ja oppilaiden espanjan opintojen vuosista. Tutkimuksia opettajan K1:n aiheuttamista eroista on vähän (Milk, 1990), joten tarvitaan lisää

---

<sup>3</sup> Elaborado con la ayuda de la inteligencia artificial Microsoft Copilot. Luetu käyttäen apuna Microsoft Copilot -tekoälyohjelmaa.



tutkimuksia, jotta vieraan kielen opetusta voidaan parantaa tästä näkökulmasta. Samoin tutkimuksia oppilaiden vieraan kielen opintojen vuosien vaikutuksesta opettajan kielen mukauttamiseen on vain vähän.

"Foreigner talk" viittaa menetelmiin, joita äidinkielenään puhuvat käyttävät helpottaakseen ei-äidinkielisten ymmärtämistä (esim. Ferguson, 1981: 9). Aiemmat tutkimukset (esim. Fischer, 2016:158) ovat selventäneet, että tämäntyyppisellä kielellisellä voi olla joko alentava tai oppimista tukeva aikomus. Joitakin hyödyllisiä kielellisen mukauttamisen tapoja ovat hitaampi puhe, selkeä ääntäminen, alisteisten lauseiden välttäminen, helpotetun sanaston käyttö, uudelleenmuotoilu sekä selventävät kysymykset (esim. Kudera, 2020). Tähän ryhmään voi joissain tapauksissa kuulua myös koodinvaihto, joka tarkoittaa kahden kielen sekoittamista.

Kielisyöte on välttämätöntä kielen oppimisessa. Krashen (1981) korostaa, että syötteen tulee olla ymmärrettävää mutta riittävän haastavaa. Oikein mukautettu kielisyöte auttaa oppimisessa ja vähentää oppilaiden ahdistusta. Opettajan luokkahuonepuheen tavoitteena on sekä ymmärrettävyys että oppimisen edistäminen. Joitakin luokkahuonepuheen helpottamisen keinoja ovat vastausvaihtoehdot, avainsanojen korostaminen sekä yksinkertaistetut ohjeet

Tämä tutkimus oli kaksiosainen. Ensin havainnoitiin ja tallennettiin kahden espanjan opettajan oppitunteja; toiseksi opettajat vastasivat lyhyeen kyselyyn tutkimuksen aiheesta. Ensimmäinen opettaja puhuu äidinkielenään suomea (kutsun häntä "suomea äidinkielenään puhuvaksi opettajaksi", lyhennettynä OS1). Toinen opettaja puhuu äidinkielenään espanjaa, (kutsun häntä "espanjaa äidinkielenään puhuvaksi opettajaksi", lyhennettynä OE1).

Tavoitteena on tutkia, miten kielitaustan ero vaikuttaa heidän kieleensä luokkahuoneessa.

Ennen tutkimuksen toteuttamista molemmat opettajat lukivat ja hyväksyivät tietosuojaselosteen. Vakuutin opettajille, että tutkimus ei arvioi heidän kieltään, vaan tutkii sen piirteitä. Oppitunneilla käyvien alaikäisten oppilaiden turvaamiseksi hain lisäksi tutkimuslupaa tutkittavien opettajien opetuskuntien koulupalveluilta.

Taulukko 1 – Opettajien käyttämät luokkahuonepuheen keinot ryhmittäin luokiteltuina

Ryhmittely	OS1, 5. luokka	OS1, 8. luokka	OE1, 5. luokka	OE1, 8. luokka
Kielisyöte +1 koodinvaihdolla	30-50	110-130	30-50	30-50
Kielisyöte +1 selityksillä tai tarkentavilla kysymyksillä	<10	10-30	30-50	30-50

Ryhmittely	OS1, 5. luokka	OS1, 8. luokka	OE1, 5. luokka	OE1, 8. luokka
Kielisyöte +1 muunlaisella tuella	130-150	>190	70-90	110-130
Kielisyöte +1 ilman tukea	30-50	>190	<10	<10
Kielisyöte selkeillä helpotuksilla	50-70	50-70	30-50	<10

Suomea äidinkielenään puhuvan opettajan viidennen luokan tunteja on nauhoitettu yhteensä hieman alle 115 minuuttia. Tänä aikana hän sanoi noin 677 espanjankielistä sanaa, eli keskimäärin 5,9 espanjankielistä sanaa minuutissa. Kahdeksannen luokan oppitunteja äänitettiin yhteensä 110 minuuttia, joiden aikana opettaja sanoi yhteensä 2 454 espanjankielistä sanaa, eli keskimäärin 22,3 sanaa minuutissa. Taulukon 1 toisesta ja kolmannelta sarakkeesta näkyy, miten sanat tai lauseet jakautuvat eri ryhmiin. Kielisyöte koodinvaihdolla sekä muunlaisella tuella on ollut laajassa käytössä molempien ryhmien oppitunneilla.

Tämän opettajan kohdalla korostui yleisesti etenkin toistot, koodinvaihto sekä ilmeiden ja eleiden käyttö. Opettaja käytti lisäksi enemmän espanjaa kahdeksannen luokan oppilaiden kanssa. Heidän kohdallaan hän käytti myös enemmän kielisyötettä ilman erillistä tukea. Molempien ryhmien kohdalla oli havaittavissa, että opettaja pyrki tekemään oppimisesta mahdollisimman mieleenpainuvaa erilaisin elein, ilmein sekä äänenpainoin.

Espanjaa äidinkielenään puhuvan opettajan viidennen luokan tunteja äänitettiin yhteensä noin 80 minuuttia. Tänä aikana hän sanoi noin 416 espanjankielistä sanaa. Keskimäärin hän sanoi noin 5,2 espanjankielistä sanaa minuutissa. Kahdeksannen luokan oppitunteja nauhoitettiin 90 minuuttia, joiden aikana opettaja sanoi 492 sanaa espanjaksi, eli noin 5,5 espanjankielistä sanaa minuutissa. Taulukon 1 neljännestä sarakkeesta näkyy, miten sanat tai lauseet jakautuvat eri ryhmiin. Kaikki ryhmät ovat olleet käytössä molempien ryhmien tunneilla, mutta ryhmä "Kielisyöte +1 muunlaisen tuen kanssa" on ollut eniten käytetty. Ryhmä "Kielisyöte ilman tukea" oli vähiten käytössä.

Viidennen luokan tunnit sisälsivät paljon harjoituksia ja niiden tarkistamista, ja siksi opettaja toisti paljon sekä oppilaiden vastauksia että omia sanojaan. Lisäksi hän käytti kasvojen ja kehon eleitä toiminnan havainnollistamiseen ja vahvistamiseen. Huomionarvoista oli melko voimakas avainsanojen sekä kirjainten painotus. Kahdeksannen luokan kohdalla opettaja käytti myös paljon kirjoitettua tekstiä. Lisäksi selitykset sekä äänenpainon vaihtelu ja

kehollisten eleiden käyttö ovat huomionarvoisia esimerkkejä kahdeksannen luokan oppitunneista.

Tutkimuksen toisen osan kysely koostui kymmenestä kysymyksestä. Neljä ensimmäistä kysymystä kysyttiin opettajan äidinkielen, espanjan ja suomen kielen taitotason sekä opettajakokemuksen varmistamiseksi. Viides kysymys käsitteli tutkimuksen aihetta ja opettajien mielipiteitä siitä. Yhteenvetona suomea äidinkielenään puhuva opettaja (OS1) kertoi, että vieraskielinen puhe on loogista ja hyödyllistä opetuksessa, kun taas espanjaa äidinkielenään puhuva opettaja (OE1) kertoi, että tämäntyyppinen kieli on hänelle tuttua ja hän pitää sitä tärkeänä oppimisen alkuvaiheissa.

Kysymysten kuusi ja seitsemän tarkoituksena oli selvittää, mitä mukautuksia opettajat käyttävät tietoisesti. Suomea äidinkielenään puhuva opettaja (OS1) valitsi vaihtoehdot hitaampi puhe, selkeämpi ääntäminen, toisto, uudelleenmuotoilu, oppilaiden äidinkielen käyttö ja sanaston sekä kieliopin helpottaminen. Lisäksi hän kertoi käyttävänsä ilmeitä ja käsieleitä. Espanjaa äidinkielenään puhuva opettaja (OE1) valitsi hitaamman puheen, selkeämmän ääntämisen, uudelleenmuotoilun, oppilaiden äidinkielen käytön ja sanaston sekä kieliopin helpottamisen. Lisäksi hän kertoi käyttävänsä kaikkia ei-kielellisiä menetelmiä.

Kysymys kahdeksan koski eri tasoille sopivia mukautuksia. Suomea äidinkielenään puhuva opettaja (OS1) kertoi käyttävänsä kaikkia mukautustyyplejä kaikilla tunneilla, muokaten niitä "oppilaiden tason mukaan". Hän sanoi myös voivansa reagoida siihen, mitä näkee oppilaiden kasvoilla, tietääkseen, ovatko he ymmärtäneet. Espanjaa äidinkielenään puhuva opettaja (OE1) kertoi käyttävänsä kuvia, konkreettisia esineitä ja toistuvia lauseita aloittelijoiden opetuksessa. Edistyneempien oppilaiden kanssa hän yrittää käyttää mahdollisimman paljon espanjaa ja tarjota heille myös autenttista materiaalia.

Johdannossa esitetyt hypoteesit on kyseenalaistettu, sillä suomea äidinkielenään puhuva opettaja (OS1) käyttää enemmän espanjaa ja toistoja tunneillaan, kun taas espanjaa äidinkielenään puhuva opettaja (OE1) käyttää verrannollisesti enemmän käännöksiä espanjasta suomeen. Kuitenkin, kuten ennakoitiin, espanjaa äidinkielenään puhuva opettaja (OE1) selventää puhettaan enemmän selityksillä, erityisesti edistyneemmän ryhmän kanssa. Nämä havainnot eivät kuitenkaan heijasta niinkään eroa espanjaa äidinkielenään puhuvan opettajan ja suomea äidinkielenään puhuvan opettajan välillä, vaan pikemminkin yleisiä eroja yksittäisten opettajien luokkahuonepuheessa.

Tulosten mukaan opettajan kieli on tietoista, ja opettaja kiinnittää siihen huomiota ja mukauttaa sitä oppilaiden kielitason mukaan. Tämä tarkoittaa myös, että opettajat voivat oppia ja kehittää kieltään sopeutuakseen paremmin opetustilanteeseen. Lisäksi se osoittaa, että vaikka kielenkäyttöä voi oppia opettajana työskennellessä, erityisesti ei-äidinkielenään puhuville opettajille, joilla ei vielä ole riittävän korkeaa kielitaitoa ”foreigner talk” -kaltaiseen puheeseen, tämän rekisterin opettaminen on ensimmäinen kosketus aiheeseen. Tästä syystä tarvitaan lisää tutkimuksia, jotta aiheen opetusta voidaan suunnitella paremmin.

Jotta aihetta voitaisiin tutkia varmuudella opettajan äidinkielen muuttujan näkökulmasta, tarvittaisiin enemmän tutkimushenkilöitä, joiden kielitaito molemmissa kielissä varmistettaisiin ennen tutkimusta. Lisäksi tarvitaan laajempia tutkimuksia, jossa olisi mahdollista kontrolloida oppituntien rakennetta, jotta erot kielessä eivät aiheutuisi oppituntien rakenteellisista eroista. Tulevissa tutkimuksissa voisi olla lisäksi mielenkiintoista tutkia, miten vieraiden kielten opiskelijat näkevät opettajan käyttämän kohdekielen: Onko se heidän mielestään tärkeää ja millaista kieltä he ymmärtävät parhaiten?

Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka tämän tutkimuksen alussa esitetyt hypoteesit kumoutuivat, opettajien oppituntien havainnointi ja analysointi on tarjonnut merkityksellistä tietoa kielenopettajille. Tutkimuksessa esitetyt esimerkit osoittavat, että opettaja käyttää jatkuvasti joko tiedostamattaan tai tietoisesti koko kielellistä ja didaktista kapasiteettiaan edistääkseen oppilaidensa oppimista.