

EL DISCURSO DEL PROFESOR EN EL AULA:
RECURSOS DISCURSIVOS PARA EL USO DE LA LENGUA
META A DISTINTOS NIVELES DE DOMINIO LINGÜÍSTICO

Jennifer Rae Smiley

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

December 2010

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Marta Antón, Ph.D, Chair

Herbert J. Brant, Ph.D

Master's Thesis
Committee

Marta García García, Ph.D

AGRADECIMIENTOS

Mi especial agradecimiento a la Profesora Marta Antón por todos sus comentarios, sugerencias y apoyo durante este trabajo, ya que en sus clases encontré la inspiración para hacer una investigación sobre la lingüística; este trabajo no hubiera sido posible sin ella; a los otros dos miembros del comité Profesor Herbert Brant y Profesora Marta García García, por sus recomendaciones y sugerencias; a la Profesora Marta Morgade Salgado, Amós Rodríguez y Profesora Marwilda Betancourt quienes también me han ayudado mucho con sus consejos, su paciencia y amistad; al profesor y los alumnos del colegio del estudio por darme la oportunidad de hacer esta investigación; a las Profesora Nancy Newton y Profesora Rosa Tezanos-Pinto por todo su apoyo durante el proceso; a todos los profesores del programa de Máster, en IUPUI y de la Universidad de Salamanca, con los que he aprendido enormemente; a mi familia por su apoyo, y mi hermana, Kristen Smiley por demostrarme que todo es posible con constancia y fuerza de voluntad.

En memoria de mi madre, Sally Jo Smiley

RESUMEN

Jennifer Rae Smiley

EL DISCURSO DEL PROFESOR EN EL AULA: RECURSOS DISCURSIVOS PARA EL USO DE LA LENGUA META A DISTINTOS NIVELES DE DOMINIO LINGÜÍSTICO

Este estudio investiga cómo un profesor de español, como segunda lengua, mantiene el uso de la lengua meta (L2) en la totalidad de las interacciones del aula para los niveles principiante y avanzado de educación secundaria, aun cuando existen dificultades con conceptos gramaticales nuevos, malentendidos y errores. Los episodios muestran cómo el profesor disminuye su rol como proveedor del conocimiento y actúa como un mediador durante las interacciones para guiar a los alumnos en la resolución del problema mediante el uso de la instrucción proléptica. Además, presentan cómo el profesor incorpora muchos recursos discursivos para sostener el uso de L2. Se revela que la herramienta más importante es la negociación la cual permite que el novato se involucre más en la lengua, se enfoque en formas específicas y adquiera las formas lingüísticas necesarias, transfiriendo la información del plano social al plano cognitivo. Es más, se demuestra cómo el uso de la pregunta retórica es utilizado en muchas formas diferentes: motivar e integrar al alumno en la participación, identificar y corregir formas incorrectas de la lengua haciendo eso de la retroalimentación implícita, y evaluar comprensión y clarificar el significado del mensaje. El análisis aquí presentado muestra situaciones de dichas herramientas para sostener la L2 el aula.

Marta Antón, Ph.D, Chair

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE EPISODIOS.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: Los estudios de la adquisición de lengua y recursos discursivos.....	5
1.1 Las teorías del estudio.....	5
1.2 Los estudios del discurso del profesor en el aula.....	15
CAPÍTULO 2: Metodología.....	28
2.1 Selección de proyecto y participantes.....	29
2.2 Crear preguntas.....	31
2.3 Recoger datos.....	32
2.4 Hacer un documento o archivo.....	33
2.5 Metodología de análisis.....	34
2.6 Escribir un informe.....	36
CAPÍTULO 3: Análisis de los datos.....	39
CONCLUSIÓN.....	78
APÉNDICE A: Grabaciones del estudio.....	82
OBRAS CITADAS.....	83
CURRICULUM VITAE	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Lista de recursos lingüísticos.....	46
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: El aula.....	31
Gráfico 2: La proporción de palabras en L1 y L2.....	39
Gráfico 3: La cantidad de L1 y L2.....	41
Gráfico 4: Los turnos entre el profesor y los alumnos.....	42
Gráfico 5: La proporción de turnos durante la enseñanza de la gramática frente a los turnos en total.....	44

LISTA DE EPISODIOS

Episodio 1: Nivel 2: enseñanza de las terminaciones verbales.....	48
Episodio 2: Nivel 4: enseñanza de las terminaciones verbales.....	50
Episodio 3: Nivel 2: explicación de un concepto gramatical.....	52
Episodio 4: Nivel 4: explicación de un concepto gramatical	54
Episodio 5: Nivel 2: explicación de vocabulario.....	56
Episodio 6: Nivel 4: explicación de vocabulario.....	57
Episodio 7: Nivel 2: enseñanza del léxico desconocido.....	59
Episodio 8: Nivel 4: enseñanza del léxico desconocido.....	60
Episodio 9: Nivel 2: aclaración de un concepto.....	62
Episodio 10: Nivel 4: aclaración de un concepto.....	63
Episodio 11: Nivel 2: retroalimentación de un error de pronunciación.....	66
Episodio 12: Nivel 4: retroalimentación de un error de pronunciación.....	68
Episodio 13: Nivel 2: retroalimentación de un error léxico.....	69
Episodio 14: Nivel 4: retroalimentación de un error léxico.....	70
Episodio 15: Nivel 2: retroalimentación de un error de contenido.....	73
Episodio 16: Nivel 4: retroalimentación de un error de contenido.....	75

INTRODUCCIÓN

En la adquisición de una lengua extranjera, la interacción en el aula tiene un importante papel. En contexto del discurso en el aula, los profesores y alumnos sirven como el recurso principal para utilizar la lengua meta (L2) dado que muchas veces la L2 no se usa fuera del aula. Por eso, siempre se cuestiona cómo usar la L2 de la mejor manera dentro del aula para proveer el máximo resultado. Así, los enfoques comunicativos de la enseñanza recomiendan el uso predominante o exclusivo de L2 en el aula. Sin embargo, este objetivo no corresponde totalmente a la realidad que encontramos en el aula de L2. Como ilustración, un estudio realizado por Duff y Polio (1990) mostró que algunos profesores universitarios de lenguas extranjeras nunca usaban la lengua nativa (L1) en las clases, mientras que otros usaban la L1 el 90% del tiempo, lo que significa que solamente 10% se dedicaba a la L2. El estudio de Duff y Polio (1990) presentó un gran diferencia entre el uso de la L1 y L2 en un aula de lengua extranjera. Por ello, este estudio describe los mecanismos discursivos utilizados por un profesor para mantener más el uso de L2 en clase.

El *input* en L2 es muy importante porque si no se utiliza y eficazmente, los alumnos no van a poder adquirir la lengua. Desde los años ochenta ha habido un enfoque, la enseñanza comunicativa, en el que la clase está centrada en el alumno, un cambio importante comparado con una clase tradicional, centrada en el profesor. Por tanto no se prestaba atención en la interacción. En estas décadas, se han formulado diferentes teorías para intentar encontrar la manera más efectiva para enseñar y adquirir una segunda lengua. Una de las teorías es *la teoría del input*, la cual mantiene que los alumnos tienen que estar expuestos al *input* que está a un nivel ligeramente más avanzado. Otra teoría, *la*

teoría del procesamiento de input defiende que la instrucción explícita basada en el *input* estructurado es necesaria para la adquisición de la gramática. Mientras que *la teoría interaccionista* apoya que la interacción entre los alumnos es el factor más importante en la adquisición. *La teoría del enfoque en la forma* mantiene que es necesario prestar atención a la forma en conexión con el significado. Mientras tanto, *la teoría sociocultural* defiende que el aprendizaje ocurre por el efecto del andamiaje y la interacción de un participante con otro que está en un nivel levemente más avanzado.

Aunque hay muchas teorías de cómo implementar el discurso para alcanzar los mejores resultados, todavía existe la pregunta de cómo usarlo en una clase de idiomas para que los alumnos adquieran bien la L2. Esta investigación sobre los aspectos del discurso del profesor en un aula de español no solucionará el problema, ni contestará la cuestión de cómo utilizar el discurso de la mejor manera, sin embargo, sí podrá aportar al campo de la enseñanza, específicamente, cómo usar el discurso en una clase de lengua extranjera para facilitar el uso de la L2.

La propuesta de esta investigación es observar el estilo de un profesor y analizar cómo usa el lenguaje para enseñar una lengua extranjera, en este caso, el español. El estudio se centra en dos niveles distintos de la escuela secundaria, el segundo y el cuarto nivel. La investigación trata sobre este profesor específicamente porque él ha desarrollado su propia manera de enseñar: enseña español con un estilo similar al de un programa de inmersión, aun no siendo de inmersión. Así, él afirma que usa solamente la L2 en sus clases y prohíbe el uso de la L1. Su metodología ha mostrado buenos resultados. Muchas veces sus alumnos ganan premios en competencias estatales y

además, muchos de sus alumnos entraron en niveles altos de las clases de español en el primer año universitario.

El objetivo de este estudio es averiguar si el profesor usa solamente L2 para enseñar y, si es así, esta investigación quiere mostrar cómo el profesor usa el discurso y enseña español sin usar su L1 cuando hay dificultades con conceptos gramaticales nuevos, malentendidos, y errores. Este estudio intentará contestar las preguntas de las características del discurso en las siguientes áreas: la proporción entre la L1 y la L2; los recursos lingüísticos que se utilizan para enseñar gramática y conceptos nuevos en L2; las estrategias que el profesor usa para mantener L2 en el aula cuando los alumnos no entienden; y los tipos de preguntas que usa en las lecciones de gramática y las actividades comunicativas.

El primer capítulo está dividido en dos partes, primero, explica en más detalle las teorías que dan base a este estudio: la teoría del *input*, el procesamiento de *input*, la teoría interaccionista, la teoría del enfoque en la forma y la teoría sociocultural. Segundo, expone los estudios anteriores que tratan del discurso del profesor en el aula.

El segundo capítulo trata de la metodología utilizada en este estudio. Presenta cómo se ha recogido la información para hacer un estudio actual. Explica quiénes son los participantes involucrados, describe el aula y el colegio. Además, muestra cómo se evalúa la información y explica cómo los datos serán analizados.

El tercer capítulo ilustra y analiza unas conclusiones a luz de las cuatro preguntas del estudio: 1) ¿Cuál es la proporción entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) en el habla del profesor? ¿Cuál es la proporción entre la L1 y L2 en el habla de los alumnos? ¿Cuántas palabras usa el profesor en comparación con los alumnos? ¿Hay

diferencias entre el segundo nivel y cuarto nivel? ¿Cuántos turnos hay entre el profesor y los alumnos? ¿Hay diferencias en el discurso del profesor en cuanto a frecuencia de turnos entre el segundo nivel y cuarto nivel?; 2) ¿Qué recursos lingüísticos utiliza el profesor para enseñar la gramática? ¿Hay diferencias en el uso de los recursos lingüísticos entre los distintos niveles?; 3) ¿Qué estrategias usa el profesor cuando los alumnos no entienden? ¿Hay diferencias en las estrategias entre los distintos niveles? y 4) ¿Qué tipo de retroalimentación usa cuando hay errores? ¿Hay diferencias en retroalimentación entre niveles?

CAPÍTULO 1

LOS ESTUDIOS DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUA Y LOS RECURSOS DISCURSIVOS

1.1 Las teorías del estudio

Este estudio sobre discurso del profesor en el aula tiene relación con las siguientes teorías: *la teoría del input, el procesamiento de input, la teoría del enfoque en la forma, la teoría interaccionista y la teoría sociocultural* las cuales proveen una fundación concreta de este estudio actual. Todos ellos defienden formas para aumentar el discurso en el ámbito formal, y así, maximizar el aprendizaje de la segunda lengua en los alumnos. Aunque estas teorías no son necesariamente conflictivas, más bien se complementan las unas a las otras.

La teoría del input de Krashen mantiene que el *input* comprensible, permite la habilidad lingüística para la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1980, p. 171). Defiende que los aprendices tienen que estar expuestos al *input* de un nivel mínimamente más avanzado del conocimiento que ya han adquirido. Esto es más conocido con la fórmula: $i + 1$ (dónde la i representa la competencia actual). Entonces, para mover de la etapa i a la etapa $i + 1$, el novato tiene que estar expuesto y entender el *input* que ya contiene el $i + 1$. Con la ayuda del contexto y la información extra-lingüística, permiten al alumno poner atención en el significado y no en una estructura para adquirir la información (Krashen, 1980; Krashen & Terrell, 1983).

Así, Krashen (1980) apoya su teoría al mostrar tres características de modificaciones de “*caretaker speech*” (lo que hacen los adultos cuando hablan a los niños en la primera lengua para ayudarles en adquisición) (p. 171). La primera explica

que no hay una intención de enseñar la gramática; se modifica la lengua solamente para ayudar al niño en la comprensión y explica que el niño, cuando adquiere su primera lengua, primero, obtiene la comprensión. La segunda característica explica que las modificaciones se ajustan al nivel apropiado a todos alumnos y no a un niño individualmente y se harán más complicadas cuando el niño tenga más conocimiento de la lengua (p. 172). La tercera característica presenta la importancia de dar énfasis en el momento. Mantiene que los niños son capaces de hablar de lo que está en su entorno inmediato y de lo que está ocurriendo en el momento.

Krashen (1980) conecta estas modificaciones con las que hace el profesor en el aula de la L2. Primero, presenta el “*foreigner talk*” (el habla del profesor modificada hacia los alumnos (p. 173), y explica que el habla es modificada para ayudar en la comprensión, no para enseñar el lenguaje. Estas modificaciones incluyen: hablar más despacio, repetir, reformular, cambiar las preguntas con interrogativos más simples que requieren como respuesta sí/no (Krashen & Terrell, 1983). Segundo, presenta que las modificaciones son ajustadas al nivel apropiado y no ajustada a una estructura específica porque no todos los alumnos están al mismo nivel y el lenguaje debe servir para todos. Al final, defiende que los profesores en el aula de L2 ponen atención en el momento y el entorno inmediato al agregar cosas visuales y usar el contexto extra-lingüístico.

Es más, dentro de esta teoría, no hay un enfoque en enseñar cómo hablar, porque defiende que el hablar se presentará al alumno cuando ya haya adquirido suficiente competencia en la lengua; Krashen (1980) apoya esto con un fenómeno de la adquisición de segunda lengua conocido como el periodo del silencio. Explican que los niños, cuando están en ambientes naturales de la adquisición de la segunda lengua, generalmente no

hablan inmediatamente porque están construyendo su competencia escuchando antes de producir. La teoría de *input* explica que muchas veces en entornos formales como en el aula, se pide que los alumnos produzcan inmediatamente. Krashen (1980) opina que la falta de este periodo del silencio resulta en la influencia de la primera lengua en el *output* de la segunda lengua, porque los alumnos no han adquirido suficientemente la segunda lengua para producir en ella.

Por su parte, *el procesamiento de input* de VanPatten mantiene que la instrucción explícita basada en “*structured input*” (el *input* estructurado), que pone mucho énfasis en la forma estructurada, es necesaria para la adquisición de la gramática (VanPatten, 1996, p. 55). Presenta el *input* estructurado como un *input* que no fluye continuamente, que está manipulado, separado en partes más pequeñas para enseñar una forma en aislamiento.

El procesamiento de input presenta tres conceptos importantes en la instrucción para hacer conexiones de la forma y el significado. Primero, la instrucción trata de proveer una explicación que muestra la relación y conexión entre la forma y el significado para ayudar a los alumnos a aprender a enfocarse en la forma. Segundo, el profesor da claves o pistas, dentro de la instrucción, que sirven para asistir a los novatos a aprender estrategias de cómo funciona una estructura en particular, por ejemplo, el profesor señala un concepto específico. El tercer punto explica que la práctica repetitiva de actividades mecánicas, en una situación controlada, ayuda a los novatos a procesar e internalizar las formas y funciones de la segunda lengua. VanPatten (1996) sugiere que al hacer las actividades aisladamente, esto evitará la fosilización de las formas incorrectas, y la forma estructurada podrá ser reconstruida y producida correctamente. Muestra dos tipos de actividades, las actividades referenciales (que contienen una respuesta correcta

de la forma) que sirven para examinar si el alumno hace correcta la forma con el significado, y las actividades afectivas (los que contienen preguntas abiertas) que sirvan para conectar *el procesamiento de input* con la enseñanza comunicativa (p. 64).

Mientras tanto, *la teoría interaccionista* de Long defiende que se hace comprensible el *input* a través de la interacción entre aprendices y hablantes, especialmente entre los de nivel más avanzado. Como *la teoría de input*, se da importancia al hacer modificaciones en el habla, sin embargo se hace más énfasis en hacerlas durante la interacción. Long (1983) explica que el *input* solamente incluye las formas lingüísticas y trata del discurso del hablante aislado, mientras que la teoría de la interacción incorpora la descripción de las funciones en la conversación, y toma en cuenta la participación del hablante, lo cual se considera muy importante. De hecho, Gass y Varonis (1985) opinan que hay más responsabilidad en el no-nativo porque él/ella hace comprensible el *input* al mostrar que la información no está clara. *La teoría interaccionista* defiende que al incorporar al novato-alumno en la colaboración con el experto-profesor a través de un proceso de negociación el alumno se involucra más en la lengua. Pica (1994) caracteriza el término de negociación como:

“the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and the interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in the message comprehensibility” (p. 494).

Long (1983) defiende que la negociación del significado empieza cuando hay una ruptura en la comunicación, causada por la confusión o la dificultad. A través de la negociación, los hablantes tienen la oportunidad de hablar más y compartir sus interpretaciones, lo cual da más oportunidades al alumno para obtener información adicional, para modificar su mensaje y expresarse (Ellis, 1985; Gass & Varonis, 1985;

Long, 1983; Ortega, 2007; Pica, 1994; Pica & Doughty, 1985; Swain 1985). Además, la negociación da a los participantes más cantidad del *input* comprensible (Gass & Varonis, 1985). Long (1983) presenta *estrategias* y *tácticas* que el experto usa para modificar y hacer más comprensible el *input* cuando conversa con un hablante no-nativo. *Las estrategias* sirven para evitar problemas incluyendo cómo el hablante nativo planea la conversación, cómo la dirige y cómo selecciona el tema que usa para no monopolizar la conversación, por ejemplo: 1) no controlar el tema, 2) seleccionar los temas más notables en el ambiente inmediato, 3) usar temas brevemente, 4) resaltar aspectos usando palabras como: “*Ok, So, Well, Now*” (Ok, Entonces, Pues, Ahora) y 5) evaluar la comprensión del hablante no nativo, usando palabras como: “*Right?, Ok?, Do you understand?*” (¿Verdad?, ¿Ok?, ¿Entiendes?) (Long, 1983, pp. 132-136).

Las tácticas sirven para hacer soluciones inmediatas para corregir la conversación cuando hay dificultades de comprensión, por ejemplo: 1) aceptar el cambio involuntario del tema, 2) pedir clarificación (por ejemplo: el profesor no entiende u oye las palabras del alumno y hace una pregunta, un mandato o dice una frase para que el alumno repita, por ejemplo: “*What?*” (¿Qué?), 3) confirmar comprensión (por ejemplo: el profesor repite parte o toda las palabras del alumno, subiendo la entonación o agregando una coetilla, por ejemplo, “*Is this what you mean?*” (¿Significa esto...?) y 4) tolerar la ambigüedad (Long, 1983, pp. 136-138).

Es más, Long (1983) incorpora seis estrategias y tácticas combinadas para evitar un problema y repararlo por ejemplo: 1) usar un ritmo lento, 2) poner énfasis en palabras claves, 3) incorporar pausas delante de palabras claves, 4) construir más simple las

construcciones de tema-comentario, 5) repetir su propia palabra o palabras y 6) repetir la palabra o palabras del alumno (pp. 132-138).

Ellis (1985), basado en las funciones conversacionales de Long (1983), mostró que el uso de repeticiones por parte del profesor era más usado en las etapas iniciales del conocimiento y en cuánto más conocimiento del lenguaje tiene el alumno, las expansiones eran más comunes. Las repeticiones incluyen el parafraseo (en parte o en total) en las palabras del profesor o las palabras del alumno. Mientras que las expansiones se refieren cuando el profesor extiende las palabras del alumno al proveer la información que previamente no estaba o al agregar la nueva información semántica. Además, este estudio mostró que el alumno produjo más formas lingüísticas nuevas cuando tenía más control del tema, lo cual le ayudaba a poder usar información que ya sabía.

Motivado por *la teoría interaccionista* por su importancia en la negociación *la teoría del enfoque en la forma* de Pica y Doughty mantiene que la negociación es una herramienta que da acceso a una forma específica que lleva a la comprensión. La negociación da al alumno formas específicas de la lengua que ocurren incidentalmente, esto provee oportunidades para que el alumno capte y ponga la atención no solamente en la comprensión sino también en la producción del mensaje de la L2 porque se enfoca en una forma específica (Ortega, 2007; Pica, 1994).

Pica (1994) mostró dos factores importantes que ocurrieron dentro de la negociación, que ayudaron al alumno a enfocarse en elementos lingüísticos específicos del mensaje; la retroalimentación de la forma del mensaje del hablante y la modificación del mensaje. El hablante nativo modificó el *input* para repetir, parafrasear e insertar conjunciones, por ejemplo, repetir las palabras del contenido y decirlas de otra manera o

las rompió en frases y las segmentó en partes más fáciles de entender. Pero, más importante aún, cuando el alumno no entendía el mensaje, tuvo que reevaluar su *output* y esto le permitió enfocar en su propia forma lingüística, lo cual era necesario para comprender el significado.

Lightbrown y Spada (1990) observaron unos cursos intensivos de inglés como segunda lengua, en primaria, y examinaron el efecto de la instrucción basada en el *enfoque en la forma* en el aprendizaje, centrándose en la producción oral y en la comprensión de cuatro aspectos gramaticales: el uso del plural 's' y el gerundio, la ubicación de adjetivos en frases con sustantivos y el uso de los posesivos. Descubrieron que los alumnos del profesor que dedicó más tiempo a actividades *enfocadas en la forma* (clase 1) mostraron más exactitud en el uso del gerundio, y los posesivos. Además usaban más las formas de presentación *there is* (hay) en vez de *you have* (tienes) (p. 443). Asimismo, los alumnos del profesor que dedicó menos tiempo a las actividades *enfocadas en la forma* (clase 4) tuvieron menos exactitud en todos estos aspectos gramaticales.

Swain (1998) investigó dos clases de inmersión de nivel ocho para ver si una demostración de metalenguaje por parte del profesor influye en el uso del metalenguaje, lo cual ayuda a los alumnos a enfocarse en una forma específica durante la discusión entre los alumnos. Los resultados mostraron que el grupo que había recibido una demostración metalingüística, que contenía reglas y terminología, produjo los episodios relacionados al lenguaje (Language Related Episodes) dos veces y medio más que el grupo comparativo, que tenía la misma demostración pero no tuvo las reglas ni la terminología lingüística. Swain (1998) define los episodios relacionados al lenguaje

como: “any part of the dialogue in which students talk about the language they are producing, question their language use, or other- or self-correct” (p.70). Ilustró que los alumnos usaban el metalenguaje en el discurso para ayudarles a enfocarse en una forma específica, y dentro de ello, cuando alcanzaban una solución correcta, una prueba posterior demostró una posibilidad muy alta de recordar la información.

Long y Robinson (1998) presentan maneras en que el profesor dirige la atención a una forma específica, por ejemplo, si el profesor nota que muchos alumnos hacen el mismo error cuando están trabajando en parejas durante una tarea, interrumpirá la clase para llamar la atención al error y pone unas palabras en la pared y subraya el error. Otro ejemplo, en una tarea lectoral de un cuento, subraya o pone en cursiva el vocabulario importante para hacerlas más salientes y perceptibles al alumno cuando lo lee.

Mientras tanto, *la teoría sociocultural* de Vygotsky mantiene que el aprendizaje ocurre primero en el plano social (o el plano *intersicológico*) y a través de actividades muy contextualizadas en colaboración con otra persona más avanzada que actúa como mediador, la información se transfiere del plano social y se adquiere en el plano cognitivo (o el plano *intrasicológico*) es decir, se interioriza. Vygotsky ha definido esta distancia entre los dos planos: *intersicológico* y *intrasicológico*, como la zona de desarrollo próximo (ZPD):

“the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86).

Defiende que a través de la ZPD el experto ayuda al novato a enfocarse en aspectos lingüísticos más avanzados mediante la interacción. Es más, explica que dentro de la zona, los dos participantes recrean el entendimiento mientras que al mismo tiempo el

novato adquiere la información y la convierte del plano *intersicológico* al *intrasicológico*. Así, el *input* del profesor no es suficiente, el alumno tiene que tener un rol más activo para que dé un *output*, un elemento potencialmente beneficioso para la adquisición de la lengua meta (Swain, 1985).

Donato y Adair-Hauck (1992) descubrieron que a través de la negociación, el profesor guió al novato a buscar y alcanzar una solución. Presentan este tipo de instrucción como la instrucción proléptica, que ve el profesor como un guía y un mediador para resolver un problema, lo cual es diferente de la enseñanza explícita, (el profesor es el depositante del conocimiento) e implícita (el rol de profesor es reducido a un proveedor del conocimiento), “neither explicit nor implicit instruction acknowledges the potential collaborative and constructive process created *between* teacher and learners during classroom instruction” (Adair-Hauck & Donato 1994, p. 533).

En años recientes, muchos investigadores han introducido este concepto de andamiaje, del ZPD (Adair-Hauck & Donato, 1994; Antón & Dicamilla 1998; Brooks & Donato, 1994). El termino original de andamiaje fue introducido por Wood et al. (1976), quienes explican que el experto usa seis funciones específicas dentro de la negociación que sirven como herramientas lingüísticas que ayudan la comprensión, participación y expansión del aprendizaje durante los momentos de dificultad. Las seis funciones específicas del andamiaje son: 1) Implicar al alumno: implicar al alumno en una tarea, 2) Reducción en el nivel de libertad: simplificar la tarea, 3) Mantenimiento de dirección: mantener la motivación, las metas y el progreso del alumno, 4) Señalar las características críticas: destacar al alumno los aspectos importantes de una tarea, 5) Control de frustración: reducir el nivel de frustración o estrés durante una tarea y 6) Demostración:

modela los procedimientos preferidos para solucionar una tarea (Wood et al., 1976, p. 98).

McCormick y Donato (2000) mostraron que al incorporar las funciones específicas del andamiaje, en una clase de inglés como segunda lengua en la universidad, éstas sirvieron como herramientas lingüísticas. Indicaron que al cambiar y modificar la pregunta inicial y hacerla más simple, las preguntas de reducción en el nivel de libertad sirvieron para facilitar la participación de los alumnos y ayudaron a entender vocabulario nuevo; también, ayudaron al profesor a evaluar la comprensión. Las preguntas de señalar las características críticas ayudaron a dirigir atención a la información en el texto. Ambos tipos de preguntas sirvieron como herramientas durante tiempos de fracaso (pp. 193-195). Además, mostraron que las preguntas de demostración sirvieron para incorporar la participación, mantener a los alumnos enfocados en una tarea, evaluar la comprensión y ayudar a guiar a los alumnos durante partes difíciles.

Antón (1999) observó clases universitarias del primer año de francés e italiano a lo largo de un semestre enfocándose en cuatro temas: el discurso de instrucción formal, la retroalimentación, la asignación de turnos, y las preferencias de estilo y estrategias de aprender. Sus resultados presentaron cómo al incorporar las funciones específicas del andamiaje durante la negociación, éstas proveen un esquema para activamente incorporar al alumno en el diálogo, para resolver un problema y transferir la responsabilidad del profesor al alumno.

Es más, Adair-Hauck y Donato (1994) investigaron una hora del discurso durante una lección de contar un cuento, la cual tenía un enfoque de enseñar un concepto gramatical. Demostraron a través de la colaboración con el experto que cuanto más

conocimiento obtenía el novato en el diálogo, más cambiaba el entendimiento de la actividad y el rol del novato en el discurso. Presentaron cuatro etapas que llevaron al novato a ser autosuficiente en la actividad y cómo las estrategias discursivas cambiaron a través de las etapas. En la primera etapa, el experto trataba de establecer el contexto a través de directivos no-verbales como el uso de gestos, señalamiento con el dedo y frases metacognitivas, por ejemplo: “*You don’t have to know every single word you read.*” (No tienes que saber cada palabra que lees) y directivos directos, por ejemplo: “*I’d like you to read the first paragraph.*” (Me gustaría que leas el primer párrafo.). En la segunda etapa, mostró que el experto usaba más claves explícitas y el novato empezó a construir comprensión del texto. En la tercera etapa, presentó que los mandatos explícitos eran reemplazados por mandatos indirectos y que el alumno tomó más responsabilidad en la actividad y mostró la intersubjetividad entre ambos hablantes (Adair-Hauck & Donato, 1994, p. 542). En la última etapa, mostró que ocurrió la transferencia de la información del plano social al plano cognitivo; el novato tomó control de la actividad fue autosuficiente y solucionó el problema por sí mismo.

Así, se han presentado las teorías de adquisición relevantes al discurso del profesor. En la próxima sección, se presentan estudios que muestran los recursos lingüísticos utilizados en el discurso del profesor durante la enseñanza de lengua extranjera.

1.2 Los estudios del discurso del profesor en el aula

También esta investigación muestra estudios, en años recientes, que han intentado identificar los aspectos del discurso del profesor como: el uso de la lengua simplificada, el comienzo, la organización de turnos y la terminación de la conversación, el

mantenimiento de la cohesión discursiva, el uso de algunas características que muestran buenos resultados, los tipos de retroalimentación, la instrucción basada en enseñar la gramática, y la interacción basada en contenido, la cohesión social del grupo, el tipo de discurso que provoca más participación, y los procesos discursivos en la rutina.

Adicionalmente, otros estudios analizan: el discurso de los profesores con experiencia enseñando con los que no la tienen, el discurso entre hablante nativo y hablante nativo con el del hablante nativo con hablante no nativo, y el discurso de profesores del aula con el discurso informal, fuera de la clase. Todos ellos intentan determinar cómo se usa el discurso para tener más éxito en el adquisición de la segunda lengua.

En la investigación de *la lengua simplificada* usada por profesores nativos de clases de lengua extranjera en secundaria, Chaudron (1986) analizó el uso de estructuras diferentes para repetir un tema, lo cual puede ayudar a los alumnos a aprender el material. Los resultados mostraron que la repetición de un sustantivo tuvo el mejor resultado en el reconocimiento, la memorización y la comprensión del tema durante unas actividades de comprensión oral. También, mostraron que hubo una gran diferencia en la comprensión entre el nivel bajo y el nivel avanzado entre los dos recursos más complicados gramaticalmente: a) la pregunta retórica y b) una cláusula condicional con 'si'. El investigador concluyó que estos recursos gramaticales eran demasiado complejos para los principiantes y que la simplificación lingüística como: c) la reiteración de un tema simple, d) el uso de sinónimos y e) la repetición de un sustantivo pueden ayudar a los principiantes en la comprensión, e influyen lo que el alumno aprende y recuerda inmediatamente.

Observando las estructuras de *comienzo de conversación, la organización de la toma turnos durante el discurso, y la terminación de la conversación*, Lörcher (1986) mostró que cuando se usaban temas que producían negociación y estimulación, los alumnos tuvieron la oportunidad de agregar posibles cierres de conversación o introducciones para terminar una conversación; por ejemplo, expresiones como: “*well, right, okay*” (pues, verdad, bueno), usadas con la entonación descendente para indicar que se quería cerrar la conversación (p. 16). Surigió que los alumnos aprendieran cómo reaccionar a las posibles terminaciones de la conversación y cómo prolongar la terminación, lo cual los prepara para usar la lengua meta en conversaciones fuera de la clase.

En una clase de lengua extranjera en el nivel universitario, Toth (2004) comparó dos lecciones; una de conversación y otra de gramática para analizar cómo *mantener la cohesión discursiva*. Descubrió que los problemas en la instrucción gramatical ocurrían en la clase porque hubo confusión y desconexión entre el contenido conversacional de la pregunta y la meta de producir la forma correcta. Mostró que las preguntas hechas por el profesor que coincidían con la lección basada en la gramática resultaron en más silencios y peticiones de clarificación que las preguntas construidas en cohesión de contenido en actividades comunicativas. Los resultados indicaron que los profesores tenían que poner la meta discursiva dentro del contexto y eso lleva a los alumnos a formular sus propios turnos discursivos; para que la instrucción gramatical funcionara efectivamente había que tener el enfoque en una forma del objetivo.

Wong-Fillmore (1985) observó a profesores que enseñaban inglés como segunda lengua en primaria y descubrió que el uso de algunas características del discurso

muestran buenos resultados y los profesores tuvieron más éxito en las clases cuando las utilizaban. Encontró que los profesores separaban la lengua meta y la lengua nativa y no las mezclaban, en momentos de dificultad en la comunicación o comprensión hacían modificaciones no solamente en el lenguaje sino en el contexto. Usaban lenguaje gramaticalmente correcto y apropiado al nivel. Muchas veces utilizaban la rutina en sus lecciones. Recomendó que esto ayuda a los alumnos a poner más énfasis en la estructura. Además, los profesores incorporaban más las preguntas abiertas y las modificaban según competencia de los alumnos individuales. Confirmaban las respuestas al repetir las y ponerlas en una oración. La última característica que el investigador observó fue que los profesores jugaban verbalmente.

Otros estudios han analizado cómo el profesor usa *la retroalimentación* y sus efectos en los diferentes tipos de adquisición de los alumnos. En unas clases de inmersión de la primaria, Lyster (1998) descubrió que del 62% de los alumnos que recibían retroalimentación, la mayoría eran contraejemplos (55%), pero solamente el 31% de ellos resultaron en el *uptake* o reconocimiento explícito del contraejemplo. El contraejemplo involucra la reformulación por parte del profesor de todo (o parte) de las palabras del alumno sin incluir el error; por ejemplo: “You mean...”, “You should say...” (Significa..., Debes decir ...) (Lyster, 1998, p. 68). El reconocimiento explícito del contraejemplo es analizado por el tipo de respuesta que produce el alumno. Lyster (1998) la divide entre la reformulación correcta y la necesidad de ayudar en producir la forma correcta. El primero se refiere a la reformulación correcta del error en un turno, lo cual incluye: la repetición, la incorporación de la reformulación del profesor, una corrección dada por otro alumno en vez del profesor o una autocorrección. Mientras que el segundo

se refiere a que el alumno todavía necesita ayuda para producir la forma correcta. Esta categoría incluye las palabras del reconocimiento; como ‘sí’ o ‘no’, la vacilación, el mismo error o un error diferente, o la respuesta completamente diferente del tema (Lyster, 1998, p. 69). Propuso que un enfoque proactivo o una instrucción basada en la comunicación, puede ayudar al alumno en el desarrollo de la lengua y dar oportunidades para su uso contextualizado, y que la negociación de la forma pudiera eliminar la ambigüedad.

En un estudio de *la retroalimentación* y el reconocimiento explícito del contraejemplo en unas clases de primaria, Lyster y Ranta (1997) descubrieron que los profesores en este estudio usaban más contraejemplos pero casi el 70% de los contraejemplos no produjeron aprendizaje. Esto se presentó a partir del tipo de respuesta que producía el alumno, que eran las mismas categorías del estudio anterior. Mostraron que la elicitación produjo más éxito en el reconocimiento explícito del contraejemplo porque permitió la negociación de la forma y que el alumno formulara su propia corrección. La elicitación se refiere cuando el profesor hace una pausa para permitir al alumno llenar el espacio por ejemplo: “*No, not that. It’s a ...*” (No, no es esto, es...) (Lyster & Ranta, 1997, p. 48). Además, indicaron que la retroalimentación metalingüística, la petición de clarificación y la repetición, también permiten la negociación y dieron más oportunidad al alumno de involucrarse activamente. Presentaron la retroalimentación metalingüística como comentario, información o pregunta que dirige la atención al error pero trata de provocar la información del alumno; por ejemplo: “*No, not X.*”; “*Is it feminine?*” (No, no es X.; ¿Es femenina?) (Lyster & Ranta 1997, p. 47). La petición de clarificación indica al alumno que hay malentendido o

error en estructura de sus palabras; por ejemplo contiene frases como: “*Pardon me?*”; “*What do you mean by X?*” (¿Disculpe?, ¿A qué te refieres con X?) (Lyster & Ranta, 1997, p. 47). La repetición se refiere a la repetición en aislamiento por parte del profesor de un error pero ajusta la entonación para poner énfasis en el error.

En otra investigación de *la retroalimentación* e instrucción del contrapeso, Lyster y Mori (2006) compararon dos clases de inmersión: inmersión de francés, y japonés en la primaria para observar los efectos inmediatos de la corrección explícita, los contraejemplos y las técnicas en el reconocimiento explícito del contraejemplo y en la reparación del error (p. 269). Las técnicas se refiere: a) *la elicitación*, b) *las claves metalingüísticas*, c) *las peticiones de clarificación* y d) *la repetición*. Encontraron que los contraejemplos ocurrían más en total en ambas clases, seguida por las técnicas, pero las técnicas produjeron más el reconocimiento explícito del contraejemplo. La diferencia más notable entre las dos clases era el efecto de reparación en el reconocimiento explícito del contraejemplo. En la clase de inmersión de japonés el reconocimiento explícito del contraejemplo siguió 72% de los contraejemplos y la reparación ocurrió 50% del tiempo, mientras que en la clase de inmersión de francés, el reconocimiento explícito del contraejemplo siguió 32% de las contraejemplos y la reparación ocurrió 19% del tiempo (pp. 287-288). Los autores opinaron que la retroalimentación *interaccionista* puede funcionar si hay equilibrio entre los contraejemplos y las técnicas. Entonces, introdujeron la hipótesis de *la instrucción del contrapeso* lo que predice que las contraejemplos son efectivos en ambientes cuando hay producción controlada con énfasis en exactitud, pero el uso exclusivo de ellos pueden dirigir la atención solamente hacia el significado y no la forma. Explicaron que las técnicas son efectivos cuando la orientación de comunicación

no apoya las oportunidades de producción controlada. Informaron que *la instrucción del contrapeso* contiene las prácticas *interaccionistas* desde la intervención enfocada en la forma hasta a la intervención enfocada en el significado.

En otro estudio, Toth (2008) comparó el discurso de *la instrucción basada en enseñar la gramática* dirigido por el profesor con el dirigido por un alumno en el entorno universitario para ver cuál proveía más ayuda en el desarrollo de la L2. Descubrió que aunque los alumnos tuvieron más oportunidades de usar la lengua meta durante actividades realizadas en grupos y al interactuar, se involucraron más profundamente en el significado de la lengua (Pica & Doughty, 1985; Gass & Varonis, 1985; Rulon & McCreary, 1986) en el discurso dirigido del profesor. El profesor proveyó un rol más prominente en el *input*, es más, los alumnos recibieron mejores calificaciones en un pos-examen, un examen retardado de escritura, declaraciones gramaticales, también retuvieron mejor los beneficios de la instrucción e hicieron un mejor trabajo en las tareas orales. El estudio mostró que el discurso dirigido por el profesor proveyó un *input* más elaborado que se enfocó en los elementos contrastivos gramaticales y fue más consistente en ayudar al alumno a entender mejor las relaciones y el significado de una forma. El estudio dio más ejemplos dirigidos a una estructura, lo cual provocó al alumno a producir un *output* más enfocado. Adicionalmente, el uso de *elicitación* y preguntas abiertas durante la retroalimentación en el discurso dirigido de profesor maximizaron el *output* del alumno (Lyster & Ranta, 1997; Toth, 2008)

Algunos investigadores han examinado *el rol del discurso basado en el contenido* en de aula de lengua extranjera. Pessoa, Hendry, Donato, Tucker y Lee (2007) observaron dos aulas de profesores para ver al final del curso el impacto del discurso en

la evaluación de la escritura de los alumnos. Los investigadores descubrieron que los alumnos de la clase con el profesor que conectaba y mantenía el contenido académico y daba oportunidades de corrección implícita rindieron niveles de competencia lingüística mucho más altos que las evaluaciones del profesor que se enfocaba más en la práctica manipuladora de la forma del lenguaje y que daba corrección explícita. Los alumnos que recibieron bastante instrucción explícita de gramática tuvieron niveles mucho más bajos en cada categoría de la escritura, incluyendo el texto, el impacto, el vocabulario, la comprensión y el lenguaje. Además, los alumnos de la otra clase mostraron que podían usar conectores y justificar sus respuestas.

En otro estudio *basado en el contenido*, Klee y Tedick (1997) presentaron su programa de inmersión total, FLIP (Programa de inmersión de lenguas extranjeras) de una universidad que, por definición, no era una universidad bilingüe. El propósito de este programa fue dar “an opportunity for undergraduate students to immerse themselves in a foreign language for one academic quarter” (pp. 141-142). Con la intensidad y experiencia lingüística que ofrecía el programa, los alumnos tenían que haber tomado un mínimo de nueve trimestres de clases de lengua extranjera antes de matricularse en ella. Para ver el resultado del programa, se analizaba la interacción en la sala, se hacían evaluaciones de la lengua extranjera (al principio y al final del semestre) y se observaba el uso de la lengua extranjera fuera de la clase. Además, tres alumnos voluntarios de niveles de competencia diferentes escribían en sus diarios semanales sobre sus experiencias con la lengua extranjera. Esto se hacía para que los investigadores pudiesen monitorizar el progreso del alumno. Los fundadores del programa descubrieron que después de cumplir un semestre de inmersión, las habilidades lingüísticas de los alumnos

mejoraron tanto en el contenido como en el lenguaje utilizado. Demostraron que mejoraron en las habilidades de escribir y además, los alumnos tuvieron mejor entendimiento de la gramática y la comprensión.

Al observar *la interacción basada en contenido* entre el profesor y el alumno en una clase de L2, Musumeci (1996) analizó la distribución del habla y cómo se modificó el habla en momentos de dificultad. El estudio encontró que en vez de usar las preguntas referenciales, los profesores hablaban más, controlaron el tema de discusión y casi siempre hacían preguntas de evaluación, que eran usadas como peticiones de clarificación para determinar si los alumnos entendían el mensaje del profesor. Las preguntas de evaluación son las cuales el profesor sabe la respuesta, por ejemplo: “*What is the opposite of ‘up’ in English?*” (¿Cuál es lo opuesto de ‘arriba’ en inglés?) mientras que las preguntas referenciales son las que el profesor no sabe la respuesta: “*Why didn’t you do your homework?*” (¿Por qué no hiciste la tarea?). De hecho de los tres profesores observados en el estudio, las preguntas de evaluación marcaron: 84%, 69% y 90% de los intercambios iniciados por los profesores mientras que las preguntas referenciales solamente marcaron: 9%, 6% y 5%. Además, los profesores casi nunca pidieron que los alumnos modificaran su *input* durante momentos de confusión. En vez de entrar extensivamente en la negociación, estos profesores solamente les daban claves léxicas e interpretaciones profundas de sus respuestas. Este estudio mostró que el discurso dirigido por los profesores de estas clases no proveyó un contexto favorable para el desarrollo gramatical ni la competencia lingüística de la L2. Esto se debió al uso dominante de la lengua y además, a la falta de incorporación de los alumnos en el diálogo significativo colaborativo. Recomendó que la negociación interactiva puede ayudar al alumno a

adquirir mejor la gramática porque la negociación requiere la modificación del *input* por parte del profesor, al mismo tiempo requiere que el alumno modifique su *output*, lo cual hace más comprensible su significado.

Al investigar *la cohesión social del grupo* y el efecto en el nivel de competencia del alumno de nivel universitario, Lynch, Klee, y Tedick (2001) encontraron que no todos los participantes se beneficiaron de la cohesión del grupo, porque los alumnos de niveles más bajos eran excluidos de las interacciones sociales con los de niveles más altos. El resultado fue que los alumnos con niveles más bajos no mejoraron su nivel de la lengua como los de niveles altos. Mostró la necesidad de utilizar mejor a los alumnos más competentes en la L2, para que estos ayudaran a los alumnos de niveles más bajos. Siguiendo la *teoría sociocultural*, cuando los alumnos más avanzados trabajan con los de menos competencia, el aprendizaje ocurre a través de la interacción por medio de la ayuda del más avanzado. Esta construcción de grupos, puede ayudar a incorporar a todos alumnos de la clase, beneficiando ambos participantes.

Al observar qué tipo de discurso entre el profesor y los alumnos *produce mayor participación* en el entorno universitario, Consolo (2000) descubrió que el profesor provocaba más discusión cuando preguntó a los alumnos el significado de una palabra en vez de enseñarles por medio de una definición. Además, encontró que los alumnos estaban más motivados para participar en el discurso cuando el entorno estaba relajado y divertido. Mostró que cuando el profesor crea este tipo de atmósfera, provoca un rol más activo por parte del alumno; lo cual puede aumentar la cantidad de negociación entre el profesor y los alumnos.

Al estudiar *los procesos discursivos en la rutina*, y los resultados en el aprendizaje de actividades comunicativas en una clase de español de secundario, Hall (2004) descubrió que al final del año no había cambios en la rutina, tampoco había mucha variación lingüística, cognitiva, ni interacción en la clase. Aunque la duración de práctica de hablar aumentó al final del año, quedó muy bajo el nivel intelectual, social y el contenido lingüístico de la conversación. Además, los alumnos perdieron interés y casi no estuvieron involucrados activamente. Los resultados expusieron que hubo necesidad de hacer cambios en las actividades comunicativas y fomentar habilidades con pensamientos complejos, para que los alumnos se involucren y adquieran la lengua.

Pica y Long (1986) compararon *el discurso de los profesores experimentados en la enseñanza con los que no la tienen* mucha experiencia en el nivel primario. Descubrieron que ambos grupos de profesores mostraron más similitudes que diferencias en muchas áreas. En relación a la distribución de las preguntas, las declaraciones y los imperativos mostraron una distribución similar. Ambos grupos presentaron más preguntas de evaluación que referencial, lo cual era muy común en la aula de lengua extranjera (Long & Sato, 1983; Pica & Long, 1986; Musumeci, 1996). Los profesores sin experiencia mostraron lecciones tan estructuradas y claras, además, incorporaron repeticiones de las propias palabras como los profesores con experiencia. El uso de las peticiones de confirmaciones, clarificaciones y comprensión eran distribuidos muy similarmente en los dos grupos. Adicionalmente, ambos grupos mostraron similares cantidades de habla en el aula. Este estudio mostró dos resultados, uno, el grupo con más experiencia hizo más variedad de formas en las preguntas y mostró que la fluidez de la realización lingüística mejora con práctica. Y dos, presentó que si el profesor provee un

buen contexto y la lingüística apropiada en el aula, tiene más relevancia que la experiencia de enseñanza.

En una comparación *del discurso entre hablante nativo y hablante nativo con el del hablante nativo con hablante no-nativo* de adultos, Long (1983) encontró diferencias estructurales conversacionales entre la interacción del hablante nativo con hablante no-nativo las cuales mostraron el uso de más peticiones de confirmación, comprensión y de clarificación, además, dio más repeticiones, y expansiones en comparación con la interacción entre el hablante nativo y hablante nativo.

Al comparar *el discurso de profesores del aula con el discurso informal, fuera de la clase*, Long y Sato (1983) descubrieron que el discurso era muy diferente. Encontraron que los profesores de aula de enseñar inglés como segunda lengua usaron más preguntas de evaluación (79%) que referenciales (21%) en la clase, mientras que las preguntas referenciales predominaron en las conversaciones entre los hablantes nativos y los hablantes no-nativos fuera de la aula. Con relación a las expresiones verbales, descubrieron que los profesores usaron más el tiempo presente (71%) que no-presente (29%), mientras que entre las conversaciones informales fuera del aula se usó el presente solamente el 60% del tiempo. Además, revelaron que los profesores preguntaron menos (35% en comparación con 66%), y usaron más declaraciones (54% en comparación con 33%) e imperativos (11% en comparación de 1%) que las interacciones informales entre los hablantes nativos y los hablantes no-nativos fuera del aula.

En conclusión, aunque existen diferentes teorías de cómo implementar el discurso en un aula, las siguientes teorías: la teoría del *input*, el procesamiento de *input*, la teoría interaccionista, la teoría del enfoque en la forma y la teoría sociocultural son la base de

este estudio que observa los aspectos del discurso del profesor en el aula de español. Las investigaciones de los aspectos positivos del discurso presentadas anteriormente: la negociación, la lengua simplificada, el mantenimiento de la cohesión discursiva, la retroalimentación, el uso del lenguaje basado en el contenido, ilustran mejor cómo implementar la interacción discursiva en el aula para obtener mejores resultados en la adquisición de una lengua. Antes de desarrollar el análisis del este estudio, es necesario presentar la metodología, la cual aparece en la siguiente sección.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en la metodología etnográfica (Antón, 1996; Green & Wallat, 1981; Spradley, 1980) y presenta el aula de clase como un entorno cultural con sus propias normas y comportamientos. La etnografía es una metodología cualitativa fundamentalmente basada en la antropología cultural y la sociología; una de sus características es el tratar de entender otras maneras de vivir desde la perspectiva de un miembro de la comunidad de estudio (Spradley, 1980). De hecho, Spradley (1980) explica la etnografía como una forma de “understand another way of life from the native point of view... Rather than *studying people*, ethnography means *learning from people* (p. 3) Por eso, un estudio etnográfico requiere que el investigador no solamente observe la comunidad desde afuera; sino que se integre en el grupo y participe sus costumbres, así podrá estudiar y entender mejor la comunidad. Desde la perspectiva etnográfica, las aulas también funcionan como entornos sociales y pequeñas comunidades, las cuales tienen sus propias normas y comportamientos contruidos por todos los participantes (Antón, 1996; Green & Wallat, 1981). Por eso, para este estudio se ha escogido la metodología etnográfica, para observar y analizar el discurso del profesor y la interacción en el aula.

Spradley (1980) identifica seis etapas para realizar un estudio etnográfico:

1. Seleccionar un proyecto
2. Crear preguntas
3. Recoger datos
4. Hacer un documento o archivo
5. Metodología del análisis

6. Escribir un informe

En la siguiente sección se explican estas seis etapas en esta investigación.

2.1 Selección de proyecto y participantes

Se estudia el discurso de un profesor en el aula y los recursos discursivos que él usa para mantener en el aula el uso de la L2. Además, se compara el uso de estos recursos en distintos niveles de dominio lingüístico.

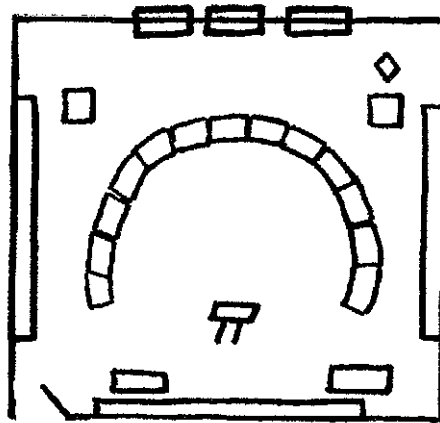
El profesor fue seleccionado porque ha desarrollado su propia manera de enseñar, que da buenos resultados y además, recientemente ha recibido el premio del profesor del año en su estado. Muchas veces presenta trabajos en conferencias del estado. Es más, tiene mucha experiencia de enseñar español como lengua extranjera; ha enseñado durante 13 años en la secundaria privada y 7 años en la universidad. Sus clases no son típicas, él enseña español con el estilo de inmersión en un programa que no es de inmersión. Él afirma que usa solamente la L2 en sus clases y prohíbe el uso de la L1. Muchas veces sus alumnos ganan premios en concursos estatales y también, muchos alumnos entran en las clases universitarias de niveles altos. Otro factor interesante sobre el profesor objeto del estudio es que cada año organiza dos excursiones para sus alumnos, van a Perú en enero y a México en la primavera. Así, al observar las clases de un profesor con estas características, este estudio puede aportar al campo de la enseñanza los mecanismos discursivos que él usa para aumentar el uso de L2 en clase.

En esta investigación participaron 31 alumnos de dos clases de niveles diferentes (un aula con 20 alumnos de segundo nivel y otra con 11 de cuarto nivel). Las clases se reunían diariamente durante 45 minutos. Los participantes son alumnos de secundaria privada y todos ellos, y el profesor, eran angloparlantes. Todos los participantes sabían

que esta investigación era sobre el discurso en interacción entre el profesor y los alumnos. Solamente 13 alumnos dieron el permiso para usar su discurso en el estudio, por lo que el análisis se centra en el discurso del profesor y los ejemplos provienen de aquellos alumnos que habían dado su consentimiento para la investigación.

El aula era de tamaño mediano y dos profesores compartían este aula, por lo que al frente había dos escritorios; el escritorio al lado izquierdo para el otro profesor y el escritorio de la derecha para el profesor de este estudio. Había tres pizarras, una pizarra en el frente, y las otras en las paredes izquierda y derecha. La puerta estaba delante en el rincón izquierdo. Había seis ventanas en la pared en el fondo del aula. Al fondo había dos armarios, uno en la izquierda y otro a la derecha, también, había una televisión colgada del techo, en el rincón derecho. Además, los pupitres estaban colocados en un semi-círculo. El profesor puso su podio entre dos pupitres formando un círculo completo. El aula estaba muy limpia y tenía pocos objetos en las paredes; tenía banderas de países hispanohablantes como España, México y Venezuela, y también tenía dos banderas del fútbol de dos equipos españoles. Las paredes eran del color blanco salvo una, la del fondo, donde estaban las ventanas, que era el color granate. El ambiente era muy cómodo. Se presenta un dibujo del aula en el gráfico 1.

Gráfico 1



El colegio del estudio es un pequeño colegio privado cristiano; con 385 alumnos de niveles 9-12. Según su sitio del web, el precio de matrícula es \$8,404 (por el año escolar 2009-2010). Hay una proporción de 12:1 de alumnos por profesor en el aula. El colegio está situado en el lado oeste de la ciudad, cerca de un colegio muy grande y algunos barrios de las afueras. El curso se organiza en tres periodos: otoño, enero, y primavera. En el periodo de enero, los alumnos toman una clase solamente, la cual es muy intensiva. El sitio de web con el que cuenta el colegio, observa que el 75% de sus profesores tienen Másters en su área de especialización; que más del 90% de cada clase se ha graduado y se han matriculado en la universidad y que 95% de sus alumnos son aceptados en las universidades en su primera opción. Además, añade que en 2009 el promedio del resultado final del examen de SAT (el examen nacional para entrar en un colegio) fue 170 puntos sobre el promedio nacional.

2.2 Crear preguntas

El propósito de este estudio es describir el estilo de un profesor en particular para analizar cómo usa el lenguaje para enseñar una lengua extranjera. Además, se pretende

averiguar si usa la lengua meta exclusivamente a fin de mostrar cómo usa el profesor el discurso para enseñar una lengua extranjera sin depender de la lengua materna (L1).

Entonces, se intentará contestar las siguientes preguntas:

- I. ¿Cuál es la proporción entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) en el habla del profesor? ¿Cuál es la proporción entre la L1 y L2 en el habla de los alumnos? ¿Cuántas palabras usa el profesor en comparación con los alumnos? ¿Hay diferencias entre el segundo nivel y cuarto nivel? ¿Cuántos turnos hay entre el profesor y los alumnos? ¿Hay diferencias en el discurso del profesor en cuanto a frecuencia de turnos entre el segundo nivel y cuarto nivel?
- II. ¿Qué recursos lingüísticos utiliza el profesor para enseñar la gramática? ¿Hay diferencias en el uso de los recursos lingüísticos entre los distintos niveles?
- III. ¿Qué estrategias usa el profesor cuando los alumnos no entienden? ¿Hay diferencias en las estrategias entre los distintos niveles?
- IV. ¿Qué tipo de retroalimentación usa cuando hay errores? ¿Hay diferencias en retroalimentación entre niveles?

2.3 Recoger datos

El primer paso para recoger los datos empieza con el proceso de conseguir permiso de la universidad para realizar el proyecto, lo cual requiere que la investigadora presente su razones y los objetivos para hacer el estudio actual. Es más, la investigadora tuvo que tomar y pasar un examen de ética en investigación con participantes humanos. También, la investigadora tuvo que obtener permiso de los participantes involucrados del

estudio. Se cumple esto al hacer una presentación sobre las razones, los objetivos y la importancia de hacer la investigación en las dos clases del estudio. La investigadora obtuvo las firmas de los participantes, los que quieren participar voluntariamente, sin embargo los que no tienen 18 años de edad, necesitan obtener permiso de sus padres para participar en el estudio.

La investigadora acudió al colegio y asistió a los dos niveles una vez por semana durante cuatro meses, desde la mitad de agosto hasta la mitad de diciembre de 2008. Cada vez que asistió a la clase, observó y tomó notas de campo, además hizo una grabación en video de cada nivel mensualmente entre agosto y noviembre. Observó e hizo 8 grabaciones en video (4 de cada nivel) de unas clases de niveles diferentes del profesor en secundaria. Con todo ello, la investigadora observó un nivel inicial (nivel dos) y un nivel avanzado (nivel cuatro) de español enseñado por el mismo profesor. En ambas clases se reunió por 45 minutos todos los días. Este estudio se basa en las dos grabaciones de los dos primeros periodos de clase (157.88 minutos o 2 horas y 38 min.).

2.4 Hacer un documento o archivo

La investigadora ha seleccionado las transcripciones de las dos primeras grabaciones de cada nivel para el estudio.

Green y Wallat (1981) presentan una descripción de la metodología de la etnografía sociolingüística, la cual permite mapear conversaciones en evolución, identificar los contextos e identificar las reglas de acciones sociales. Se sigue en este estudio su metodología sobre cómo identificar los contextos; cambios de voz, cambios al posición de cuerpo, uso de las manos y dirección de su mirada. Además, se sigue el uso de símbolos para codificar la transcripción. Siguiendo a Psathas (1995):

- I. Secuenciación
 1. Solapamiento

Profesor:(9) °swhswhswh° c[ómo

A1: [escuela

- II. Intervalos de tiempo
 1. Números en paréntesis
 - i. Pausa corta: ... (3 segundos)
 - ii. Pausa larga: (5 segundos)

- III. Características de la producción de habla
 1. Alargamiento vocálico

Profesor: TO::do e:l mu::ndo casi conoce la historia de Romeo y Julieta.
 2. Énfasis

Profesor: ¡Cuello! Eso es. Cuello.
 3. Volumen
 - i. Voz baja

Profesor: huele a °fresco°
 - ii. Voz alta

Profesor: ¡CLARO! ¡Ustedes, mis estudiantes!

- IV. Transcripción duda

Profesor: Tú tienes allí ()

- V. Descripción verbal

((los alumnos ríen))

Usando estos recursos, la investigadora codifica y analiza las transcripciones y los apuntes de las observaciones para crear el documento.

2.5 Metodología de análisis

Para el análisis de este estudio se usa una transcripción de cada grabación en video que es codificada y analizada. La codificación y el análisis consisten en un mapa de las conversaciones, mensaje por mensaje tal y como está construida por el profesor y los

alumnos. Se codifican la proporción de turnos en L1 y L2, la selección de temas, relevantes, la cantidad de frecuencias, además, los recursos discursivos como la negociación, la lengua simplificada, el mantenimiento de la cohesión discursiva, el uso de preguntas, y la retroalimentación. Las estrategias de discurso del profesor son analizadas e interpretadas a la luz de las teorías anteriores.

En la pregunta uno, la investigadora analiza la proporción entre la L1 y la L2 en el habla del profesor, y la proporción entre L1 y L2 en el habla de los alumnos. Analiza los turnos entre el profesor y los alumnos, y además, la cantidad de palabras que usa el profesor en comparación con las que usan los alumnos. Compara el discurso del profesor en cuanto a frecuencia de L1 y L2 entre el segundo nivel y cuarto nivel.

En la pregunta dos, la investigadora presenta los recursos lingüísticos que utiliza el profesor para enseñar la gramática. Revela las diferencias en la enseñanza de gramática entre los distintos niveles. Además, muestra la proporción de turnos dedicados a la enseñanza de la gramática frente a los turnos en total, para mostrar cuanto tiempo realmente está dedicado a la enseñanza de gramática.

En la pregunta tres, la investigadora expone las estrategias que usa el profesor cuando los alumnos no entienden, las cuales se demuestran a través de episodios que tratan de tres temas similares, primero, la explicación de vocabulario, segundo, la enseñanza del léxico desconocido, y tercero, la aclaración de un concepto. Presenta las diferencias entre las estrategias de los distintos niveles.

En la pregunta cuatro, la investigadora analiza los tipos de retroalimentación que usa el profesor cuando hay errores los cuales son divididas en tres categorías diferentes,

primero, error de pronunciación, segundo, error léxico, y tercero, error de contenido.

Presenta las diferencias en retroalimentación entre los distintos niveles.

2.6 Escribir un informe

De las diferentes posibilidades de presentar un informe, el estudio se concentra en el análisis de las respuestas. De ello, se destacan dos metas principales del profesor: 1) *mantener la conversación en la L2* y 2) *crear un entorno social parecido al entorno fuera del aula*. Al *mantener la conversación en la L2*, parecía que tenía un enfoque académico en el cual los alumnos tenían que involucrarse en la interacción y producir *output* en la L2. Así, que el profesor podía evaluarlos en la producción. Aunque este estudio no había incorporado una entrevista específica ni con el profesor ni con los alumnos, parecía que todos los alumnos estaban de acuerdo con esta primera meta. Al referirse a los resultados de este estudio, se reveló que aunque el profesor hablaba más en el aula, habían más turnos de los alumnos en ambas clases, que se habían involucrado muchas veces voluntariamente. Además, los resultados revelaron que el profesor no solamente trataba de sostener la conversación sin usar la L1, sino también, los alumnos usaban la L2 casi todo el tiempo.

Al *crear un entorno social parecido al entorno fuera del aula*, también parecía como si tuviera un enfoque académico. El entorno del aula era muy cómodo en el sentido que los alumnos podían entrar en la conversación libremente cuándo querían; no tenían que levantar la mano al preguntar o hablar. Académicamente, esto prepararía a los alumnos cómo actuar en una conversación diaria fuera del aula. Es más, los resultados del estudio muestran que el profesor no dedicó mucho tiempo a hablar de la gramática. Él se concentró más en la conversación natural. Como demostración, él aceptó cambios

involuntarios dentro de la conversación, los cuales permitieron tener una conversación muy similar a una fuera del aula. En el siguiente ejemplo, se presenta un ejemplo de esto. En el momento del diálogo, el profesor está hablando de los exámenes y dos hablantes empiezan a hablar muy calladamente entre ellos. Muestra como el profesor incorpora y utiliza un cambio involuntario en el plan de este día de clase.

Nivel 2

- 01 P: ...Entonces, usan este examen como: una manera de estudiar, repasar, de recordar los errores y recordar, también, las correcciones.
¿Preguntas? ((se apaga el video por pocos segundos)) A6 siempre habla y tú ((habla directamente a un alumno)) miras en tu bolsa. ¿Qué hay? ¿Qué pasó hoy?
- 02 A1: Em, nosotros, em, tenemos uh...(3s) juga ((mala pronunciación en 'juga'))
- 03 P: un juego
- 04 A1: Juego
- 05 P: ¿Juego: de voleibol?
- 06 A1: Sí.
- 07 P: ¿Dónde?
- 08 A1: South High¹
- 09 P: Ok. ¿South High tiene un buen equipo?
- 10 A1: No sé.
- 11 P: ¿Nosotros ((se señala con el dedo)) tenemos un buen equipo?
- 12 A2: —²
- 13 P: Excelente. Ok. A ver, cuántos deportes hay en Central?.....(6s)
- 14 A3: —
- 15 P: ¿Cuántos deportes hay?
- 16 A4: —
- 17 P: Todos. Todo va para el sol. ¿Cuáles son? ¿Cuáles son lo:s deportes en Central?
- 18 A5: —
- 19 P: Baloncesto ((señala un dedo))
- 20 A6: —
- 21 A7: [béisbol

¹ Se cambio los nombres originales de los colegios

² Los alumnos que no habían dado permiso para usar su discurso en el estudio

Aunque se revela sólo un fragmento del diálogo, es importante iluminar que esta actividad del debate duró por 3 minutos y 6 segundos, lo cual incorporó mucha participación por parte de los alumnos. Después de este debate, se continuó con el plan de ese día. El ejemplo muestra cómo no solamente el profesor trata de establecer un entorno social parecido a estar fuera del aula, sino que a los alumnos aceptan la meta del profesor, se involucran y participan voluntariamente en la interacción.

Después de describir la metodología del estudio, ahora, se presenta en el capítulo 3 un análisis detallado de cómo este profesor realmente enseña la lengua meta. Se presenta en cuatro temas específicos: 1) la proporción entre L1 y L2 en el habla, las palabras usadas por el profesor en comparación con los alumnos, y los turnos entre el profesor y los alumnos 2) los recursos lingüísticos usados cuando el profesor enseña la gramática, 3) las estrategias usadas cuando los alumnos no entienden y 4) el tipo de retroalimentación que el profesor usa cuando hay errores.

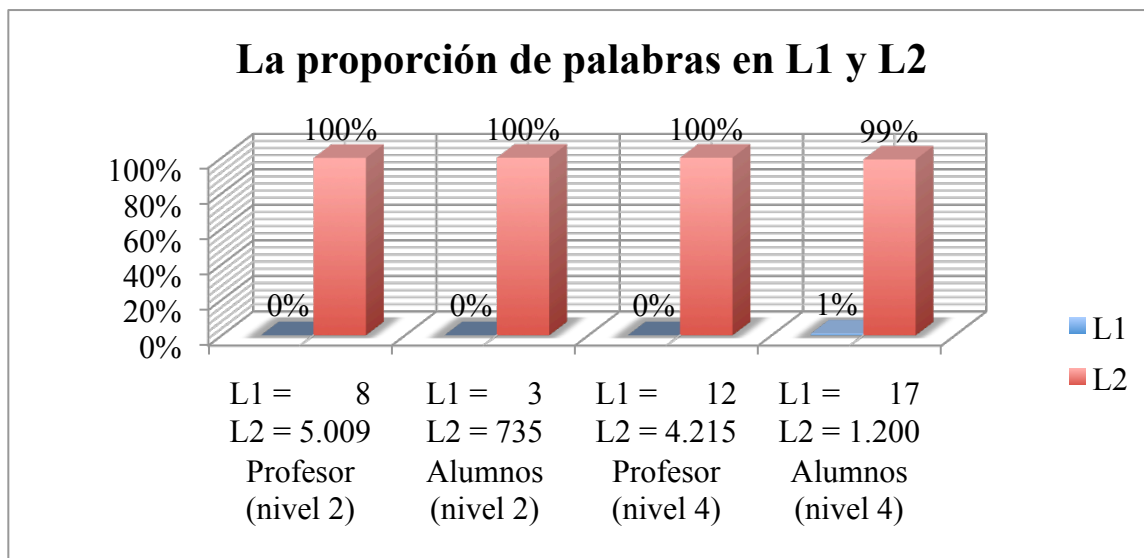
CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El presente capítulo describe los resultados de la investigación, tomando en cuenta las teorías en las que se enmarca este estudio, además de las investigaciones descritas anteriormente, sobre algunos aspectos del discurso del profesor en el aula de lengua extranjera. Las preguntas específicas del estudio están presentadas individualmente. Se ilustrarán los resultados a través de algunos gráficos asociados a cada pregunta del estudio.

- I. *¿Cuál es la proporción entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) en el habla del profesor? ¿Cuál es la proporción entre la L1 y L2 en el habla de los alumnos? ¿Hay diferencias entre el segundo nivel y cuarto nivel?*

Gráfico 2



El gráfico 2 presenta la cantidad de palabras en L1 y L2 del profesor y los alumnos en las dos primeras lecciones en el segundo y cuarto nivel. En segundo nivel, de

las 5.017 del palabras el total que usó el profesor, solamente 8 eran en L1. La cantidad del uso de L1 es tan pequeña que se calcula su proporción en décimas en 0,0015%. Por eso, se representa el porcentaje del uso de la L1 como 0%. Por otra parte, el profesor usó 5.009 palabras en L2. La cantidad del uso de L2 en tan alta que se calcula en décimas en 0,99. Por eso, se representa el porcentaje del uso de L2 de 100%.

En el segundo nivel, de las 738 palabras en total que usaron los alumnos, solamente 3 palabras eran en L1. La cantidad del uso de L1 es tan pequeña que se calcula su porcentaje en décimas en 0,0040. Por eso, se representa el porcentaje del uso de L1 como 0%. Además, de las 738 palabras en total, los alumnos usaron 735 palabras en L2. La cantidad del uso de L2 en tan alta que se representa el porcentaje del uso de L2 como 100%.

En el cuarto nivel, de las 4.227 palabras en total que usó el profesor, él solamente usó 12 palabras en inglés. Otra vez, la cantidad del uso de L1 es tan pequeña que se calcula en décimas en 0,0028. Por eso, se representa el porcentaje del uso de L1 como 0%. Por otro lado, usó 4.215 palabras en L2. Otra vez, la cantidad del uso de L2 es tan alta que se representa el porcentaje del uso de la L2 como 100%.

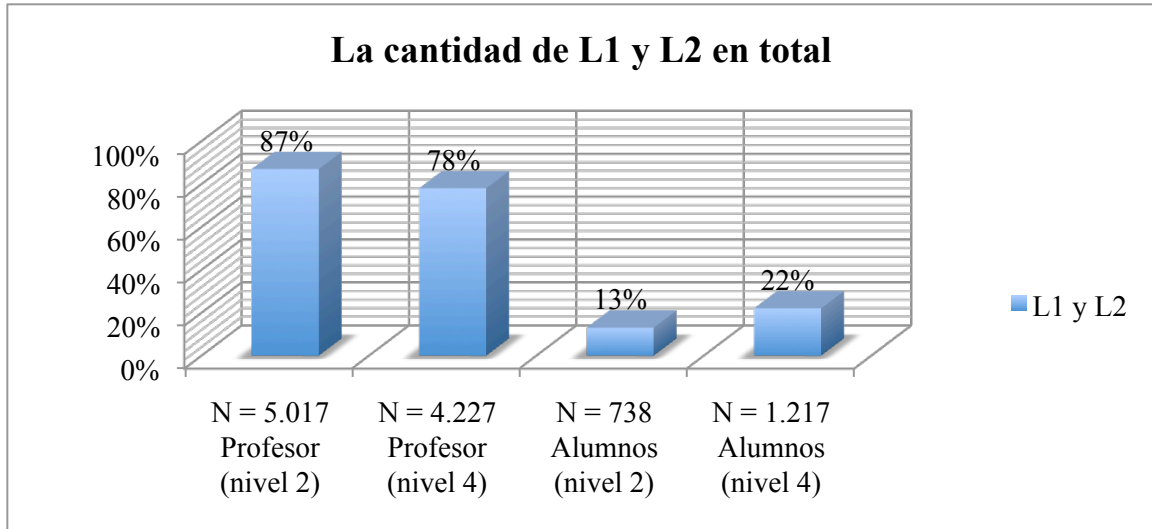
En el cuarto nivel, de las 1.217 palabras en total que usaron los alumnos, solamente 17 de ellas eran en inglés. Se representa del uso de L1 como 1%. Es más, de las 1.217 palabras, los alumnos usaron 1.200 palabras en L2. Se representa el porcentaje del uso de L2 como 99%.

Los resultados prueban que, en los dos niveles, el profesor y los alumnos usan fundamentalmente la lengua meta, en comparación con la lengua nativa en el aula de

español. Aunque los alumnos de segundo nivel usan más L2 en comparación en los del cuarto nivel, no hay mucha diferencia en porcentajes entre los dos niveles.

¿Cuántas palabras usa el profesor en comparación con los alumnos? ¿Hay diferencias entre el segundo nivel y cuarto nivel?

Gráfico 3



El gráfico 3 presenta el número de palabras en total que usó el profesor en comparación con los alumnos en los niveles segundo y cuarto. En el segundo nivel, de las 5.755 palabras en total, el profesor usó 5.017 palabras. Se representa en porcentaje como 87%. De las 5.755 palabras en total, los alumnos usaron 738 palabras. Se representa en porcentaje como 13% .

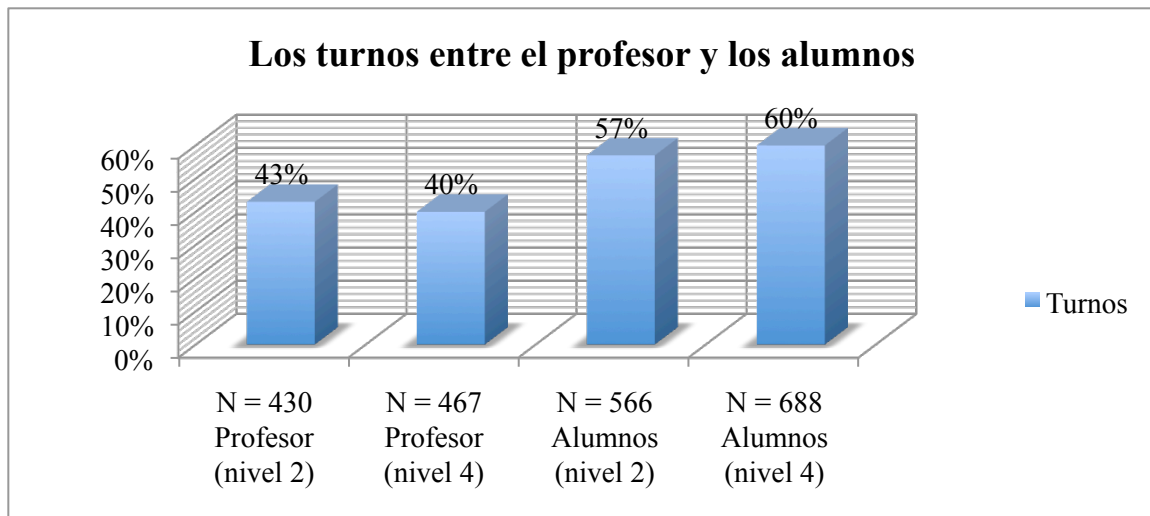
En el cuarto nivel, de las 5.444 palabras en total, el profesor usó 4.227 palabras. Se representa en porcentaje como 78%. De las 5.444 palabras en total, los alumnos usaron 1.217 palabras. Se representa en porcentaje como 22%.

Los resultados prueban que el profesor habla más que los alumnos en los dos niveles. Además, presentan que el profesor habla menos en el cuarto nivel que el segundo

nivel, y los alumnos del cuarto nivel casi doblan el número de palabras que usan en comparación con el segundo nivel.

¿Cuántos turnos hay entre el profesor y los alumnos? ¿Hay diferencias en el discurso del profesor en cuanto a frecuencia de turnos entre el segundo nivel y cuarto nivel?

Gráfico 4



El gráfico 4 presenta los turnos entre el profesor en comparación con los alumnos en los niveles segundo y cuarto. En el segundo nivel, de los 996 turnos en total, el profesor tomó 430 turnos. Ello representa un porcentaje del 43%. De los 996 en total, los alumnos tomaron 566 turnos, lo que representa un porcentaje de turnos de los alumnos como 57%.

En el cuarto nivel, de los 1.155 turnos en total, el profesor usó 467 turnos. Es decir, un porcentaje del 43%. De los 1.155 turnos en total, los alumnos usaron 688 turnos, finalmente esto representa en porcentaje del 69%.

Los porcentajes prueban que los alumnos toman más turnos del profesor. Aunque los alumnos toman más turnos en el cuarto nivel que los del segundo nivel, no muestra mucha diferencia en los porcentajes entre los dos niveles.

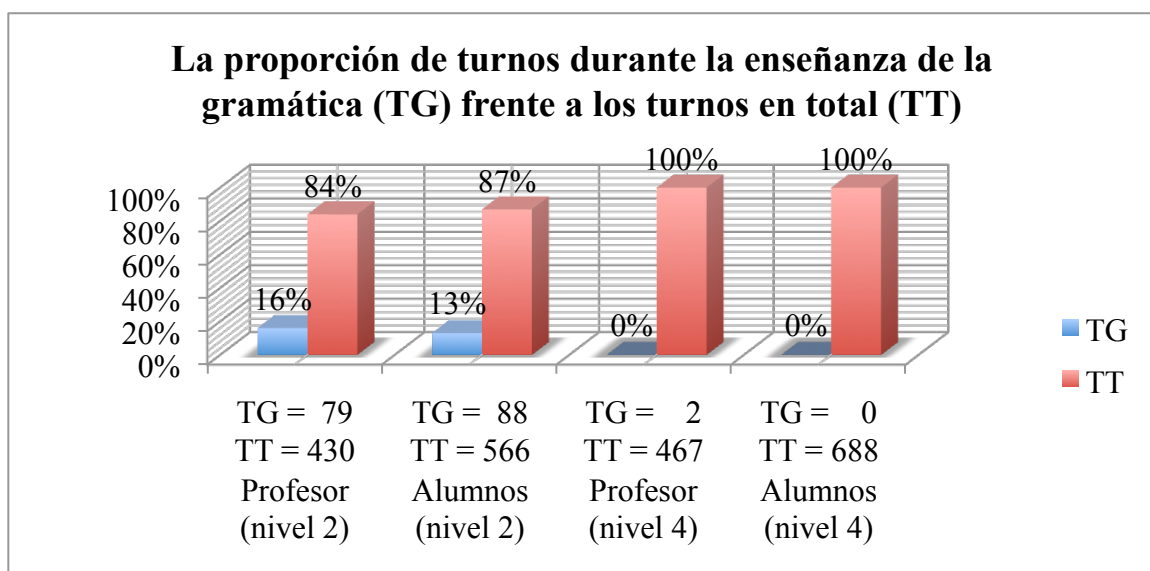
En resumen, para la pregunta uno, se puede concluir tres puntos importantes que revelan los resultados. Primero, el profesor y los alumnos usan la lengua meta entre 99%-100% en el aula. Segundo, el profesor habla mucho más que los alumnos en el segundo y cuarto nivel. Sin embargo, los resultados muestran que los alumnos no solamente están escuchando al profesor, sino también, están produciendo el *output*. Tercero, los alumnos toman más turnos que el profesor en los dos niveles. Tomando la segunda y tercera conclusión presenta que, aunque no hay mucha diferencia entre los turnos de los alumnos entre los dos niveles, cuando se compara el número de las palabras producidas de los alumnos entre los dos niveles en el gráfico 3, la cantidad de palabras casi se dobla en el output del cuarto nivel. Entonces, esto puede señalar que cuanto más conocimiento tienen los alumnos, los de cuarto nivel, no solamente están incorporando más palabras en sus turnos, sino que también, seguramente, están formulando frases más complejas y estructuradas. Además, es importante explicar por qué el nivel de palabras en inglés fue más alto en el nivel 4. Hay dos ejemplos, en el primero, el profesor les pidió a los alumnos que pusieran su nombre con el correo electrónico y les dijo (con acento español) que si el correo contenía el nombre “old school blonde chick” no iba a reconocer de quién era. En el segundo, ese día escucharon una canción titulada “Él y Ella” por un cantautor guatemalteco moderno, “Ricardo Arjona”. En la letra de la canción hay algunas palabras en inglés, pero el cantautor las pronunció con un acento español y algunos alumnos repitieron esta frase. Después, el profesor explicó que cuando los hispanos están

aprendiendo el inglés, se les hace muy difícil pronunciar bien las palabras que empiezan con ‘s’ y dio ejemplos como: “eshoot” y “escocer”. Todo ello permitido en parte por la gran cantidad de turnos de los que disponen los alumnos, frente a los turnos usados por el profesor. Sin embargo, es necesario estudiar, ahora, la manera en la que todo esto sucede en el discurso dentro del aula. Para ello es necesario pasar a las siguientes preguntas de este estudio.

II. *¿Qué recursos lingüísticos utiliza el profesor para enseñar la gramática? ¿Hay diferencias en el uso de los recursos lingüísticos entre los distintos niveles?*

Antes de comenzar a explicar los recursos lingüísticos más utilizados por el profesor, se presenta en un gráfico de la proporción de los turnos dedicados a la enseñanza de la gramática (TG) frente a los turnos en total (TT) para mostrar cuánto tiempo, realmente, se dedica a la enseñanza de gramática y así contextualizar el uso de los distintos tipos de recursos lingüísticos.

Gráfico 5



En el gráfico 5, se muestra los TT y los TG del profesor y de los alumnos en el segundo y cuarto nivel. En segundo nivel, de los 430 TT que usó el profesor solamente 79 de ellos estaban dedicados a la gramática. Se observa el uso de TG como un 16%. Además, el profesor usó 351 de los turnos para aspectos no gramaticales, lo cual representa el 84% del total.

En el segundo nivel, de los 566 TT que usaron los alumnos, solamente 88 de ellos eran dedicados a la gramática, lo cual representa un porcentaje de TG de 13%. Por otra parte, 478 de los turnos eran sobre otros aspectos lingüísticos lo cual representa en porcentaje como 87% del total.

En el cuarto nivel, el profesor solamente usó 2 turnos para la gramática. La cantidad es tan mínima que se representa en décimas como 0,0042. Por eso, en el gráfico 5 está representado con un porcentaje del 0%. Es más, de los 688 turnos de los alumnos, 0 turnos eran dedicados a la gramática.

Los porcentajes prueban que la mayoría de los turnos del profesor y los alumnos en ambos niveles no está dedicado a la enseñanza de la gramática. Además, revela que la división entre TG y TT, por parte del profesor en comparación con los alumnos en los dos niveles es casi igual. Se puede concluir que el profesor no ocupa el discurso aun en los periodos dedicados a la enseñanza de la gramática y que el papel de los alumnos en ambos niveles es tan importante como el del profesor.

Este gráfico también muestra que hay más TG en el nivel segundo que el cuarto nivel. Es decir que el profesor dedica más tiempo a la enseñanza de gramática en el segundo nivel, así que cuanto más conocimiento tienen los alumnos en la lengua meta menos se concentra el profesor en la enseñanza de gramática dentro del aula. Sin

embargo, aunque el gráfico 5 muestra 0% de los TG por parte del profesor y los alumnos, no quiere decir que no hay enseñanza de la gramática en el aula de cuarto nivel. Parece que hay una coincidencia en las dos transcripciones de cuarto nivel de este estudio, y no había un componente gramatical en el plan de estas clases. Esto se observa ya que las dos veces que el profesor tuvo un TG en las transcripciones de cuarto nivel, fueron para recordar a los alumnos poner atención en los aspectos gramaticales, ya explicados, cuando escuchaban una canción o leían una obra de teatro. De hecho, según los apuntes, en el diario de campo, había secciones en el cuarto nivel dedicados a la enseñanza de la gramática. Un ejemplo de esto, ocurrió cuando los alumnos trabajaban con una canción que se llama “Se me olvidó otra vez” del grupo mexicano de música moderna “Maná”. El día anterior (como tarea gramatical), los alumnos debían de identificar los tiempos verbales en indicativo y los del modo subjuntivo (que habían sido comentados en la clase). El profesor comenzó a revisar esta tarea para llamar atención sobre la primera estrofa de la canción y les pidió a los alumnos que identificaran los tiempos que se podían escuchar.

Así, se ha revelado la distribución proporcionalmente pequeña de los turnos dedicados específicamente a la gramática frente al total. Los recursos lingüísticos utilizados por el profesor durante la enseñanza de la gramática se presentan con más detalle en la próxima sección.

Tabla 1

<p><i>Definiciones:</i> el profesor define un concepto o una idea</p>
<p><i>Énfasis:</i> el profesor resalta palabras claves al enfatizar las palabras, al usar la voz baja y alta, o hablar más despacio</p>

<p><i>Elicitación:</i> se refiere cuando el profesor hace una pausa para permitir al alumno llenar el espacio. Ej.: No, no es esto, es....)</p>
<p><i>Expansiones:</i> el profesor extiende las palabras del alumno al suministrar información que previamente no estaba o al agregar nueva información semántica</p>
<p><i>Explicaciones:</i> el profesor explica un concepto o una idea</p>
<p><i>Gestos:</i> se refiere a la comunicación no-verbal, por ejemplo, señala algo con el dedo</p>
<p><i>Humor:</i> el profesor incorpora humor en el discurso</p>
<p><i>La retroalimentación y frases metalingüísticas:</i> se refiere a un comentario, algún tipo de información o una pregunta que dirige la atención al error pero tratando de suministrar la información al alumno. Ej.: No, no es X., ¿Es femenina?</p>
<p><i>Lengua simplificada:</i> se refiere a la reiteración de un aspecto simple, el uso de sinónimos, la repetición de un sustantivo o romper la frase o la palabra en partes</p>
<p><i>Negociación:</i> la modificación y la reformulación de la interacción entre hablantes</p>
<p><i>Parafrasear:</i> repetir las palabras del contenido al decirlas de otra manera</p>
<p><i>Pausas:</i> el profesor incorpora una pausa</p>
<p><i>Preguntas para pedir clarificación:</i> el profesor indica al alumno que hay un malentendido o estructura incorrecta. Ej.: “¿Disculpe?”, “¿A qué te refieres con X?”</p>
<p><i>Preguntas referenciales:</i> se refiere a las preguntas en las que el profesor no sabe las respuestas.</p>
<p><i>Preguntas retóricas para evaluar la comprensión:</i> el profesor evalúa la comprensión del alumno mediante las preguntas. Ej.: “¿Cuál es lo opuesto de ‘arriba’ en inglés?”</p>
<p><i>Repetición del alumno:</i> el profesor repite parte o todas las palabras del alumno para confirmar la respuesta</p>
<p><i>Repetición de sus propias palabra:</i> el profesor repite las propias palabras que ha pronunciado previamente</p>
<p><i>Sonidos:</i> se refiere al uso de sonidos para apoyar la explicación</p>

La tabla 1 presenta los términos, las definiciones, y algunos ejemplos de los recursos lingüísticos que usa el profesor durante la enseñanza de la gramática. De ellos,

algunos estudios anteriores defienden que la pregunta retórica es demasiado compleja para los principiantes, y que la simplificación lingüística como la reiteración de un tema simple, el uso de sinónimos y la repetición de un sustantivo podría ayudar los novatos en la comprensión (Chaudron, 1986). Además, se ha mostrado que el uso de las repeticiones son más comunes entre las etapas iniciales de conocimiento (Ellis, 1985). Es más, las expansiones son mucho más comunes entre los niveles más altos (Ellis, 1985)

En la próxima sección, se presentan partes del diálogo, dos episodios de cada nivel, para mostrar estos recursos. Se incluyen los primeros dos episodios, uno del segundo nivel y uno del cuarto nivel, que tratan de las terminaciones de verbos. Mientras que los dos últimos episodios tratan de la explicación de un concepto gramatical.

En el primer episodio del segundo nivel, el profesor y los alumnos están hablando de las terminaciones de los verbos de presente de indicativo que terminan en –AR y acaban de identificarlas.

Episodio 1

Nivel 2

- 01 P: Verdad. Ustedes. Cheque. Ok, bueno. ((empieza a escribir en la pizarra))
¿Qué tal esto? ((refiere a la palabra ‘hablar’)) Tenemos hablar.
- 02 A1: verbo
- 03 P: Un verbo muy fácil. ¿Qué hacemos?.....(4s)[
- 04 As: [((farfullando))
- 05 P: ¿Usamos a-r?
- 06 A2: No
- 07 P: No ((marca con una X las letras ‘ar’ en hablar)) ¿y luego? ((dibuja una flecha y señala abajo con su dedo))
- 08 As: [((dicen respuestas simultáneamente))
- 09 A1: [hablas
- 10 A3: [hablo
- 11 P: ¿para la forma de nosotros? ((escribe la ‘h’ en la pizarra))
- 12 As: hablamos
- 13 P: hablamos ((escribe ‘habl’ en la pizarra)) habl, y una pierna ((escribe

14 As: ‘amos’)...(4s) habl ((dice muy extraño ‘habl’ y se mueve como si le doliera la pierna))
((ríen))

En el episodio 1, el profesor primero pone énfasis en la palabra para captar la atención de los alumnos e indicar otra parte de la actividad. Inmediatamente, establece el problema al usar una pregunta retórica que sirve para evaluar la comprensión. Además, esta pregunta invita la participación de los alumnos en la tarea (*la función de andamiaje #1*³). En el turno 03, el profesor confirma la respuesta al repetir la palabra del alumno y trata de animarlo a producir más información al enfatizar la palabra “fácil”, que se usa para tratar reducir la ansiedad (*la función de andamiaje #5*). En este mismo turno, el profesor repite la pregunta retórica parafraseándola para empezar la negociación y además, incorpora una pausa larga para dar tiempo a los alumnos a formular su respuesta y presentarla voluntariamente. En el turno 04, parece que los alumnos no están seguros de sus propias palabras porque hablan muy bajo. Entonces, para ayudarles, en el turno 05, el profesor simplifica la pregunta al iluminar la forma (*la función de andamiaje #4*) al proveer una pregunta metalingüística. En el turno 07, después de confirmar la respuesta del alumno, hace una pregunta retórica para mantener la dirección y motivación (*la función de andamiaje #3*) lo cual resulta en más participación por parte de los alumnos. En el turno 11, el profesor guía a los alumnos a producir solamente una respuesta y en 13, la confirma agregando humor en la explicación, lo cual produce un ambiente muy relajante y cómodo y contextualiza la interacción. Este episodio muestra cómo el profesor incorpora al alumno y lo guía para que encuentre una solución al problema. Por ejemplo, presenta cómo A1, en turno 02 solamente identifica el verbo, mientras que en turno 09,

³ Véase la página 13.

con la ayuda del profesor en la negociación, lo ha conjugado y formulado una respuesta más específica. Además, el episodio muestra mucha participación de los alumnos y cómo ellos se sienten tan cómodos en el aula que dan sus repuestas voluntariamente.

En el segundo ejemplo, se presenta el episodio 2 del cuarto nivel registrado en los apuntes del diario de campo. En este episodio, el profesor está hablando de las terminaciones de –AR, –ER/IR en el pretérito de indicativo, imperfecto de indicativo, e imperfecto de subjuntivo y acaba de escribir tres tiempos en la pizarra.

Episodio 2

Nivel 4

El profesor comienza pidiendo a los alumnos que identifiquen cuándo se usa el pretérito del indicativo, y luego pregunta las terminaciones, lo cual no solo evalúa la comprensión sino también invita a los alumnos a participar (*la función de andamiaje #1*). Los alumnos contestan y el profesor confirma respuestas al anotarlas en la pizarra (esta fase sigue con el imperfecto del indicativo e imperfecto del subjuntivo). Se presenta el uso de las expansiones con las confirmaciones. Por ejemplo: el profesor pide a los alumnos que identifiquen cuándo se usa el pretérito del indicativo. Un alumno contesta al decir: “una serie de eventos”. El profesor lo repite para expandir la respuesta y agregar más información, por ejemplo: “una serie de eventos o acciones en un pasado indefinido” y la escribe en la pizarra. Después, cuando se han dado las razones para el uso los de tres tiempos gramaticales, el profesor escribe la tarea al poner una fórmula en la pizarra que demuestra la manera de correlacionar los verbos cuando hay sujetos diferentes en una frase: P1 + V1 + que + P2 + V2 (‘p’ se refiere a la persona y ‘v’ se refiere al verbo). Luego, el profesor usa esta fórmula para mostrar las conjugaciones para dar el *input* y

algunos ejemplos con otros verbos. Inmediatamente, les da a los alumnos la oportunidad de hablar y pedirles que lean las frases que ellos han escrito como tarea de esta clase. Voluntariamente, los alumnos leen sus frases y el profesor hace comentarios y retroalimentaciones. Un factor interesante de este episodio es que inmediatamente los alumnos proveen los ejemplos, mientras que el profesor solamente hace comentarios en la retroalimentación de las respuestas. Esto es importante pues muestra el cambio del papel de todos los participantes, el papel del profesor como proveedor del conocimiento es reducido y pone más énfasis en la producción del alumno.

Al comparar el episodio 1 del segundo nivel con el episodio 2 del cuarto nivel, se revelan dos diferencias claves. La primera observación importante es el uso de repetición. En el segundo nivel, el profesor confirma la respuesta al repetir la palabra del alumno, mientras que en el cuarto nivel, el profesor la confirma al dar una expansión a la repetición. Volviendo a la literatura acerca de la retroalimentación, como ya se ha explicado, las expansiones son mucho más comunes entre los niveles más altos (Ellis, 1985). La segunda diferencia que se observa está en la participación del profesor y el cambio del rol entre el profesor y los alumnos. En el episodio 1 del segundo nivel, después que se han mostrado las terminaciones de los verbos, el profesor guía a los alumnos en la interacción para resolver un problema. Sin embargo, en cuarto nivel, después de una presentación similar de las definiciones y terminaciones de los verbos, el papel del profesor cambia, y hay mucho más énfasis en el rol de los alumnos. Ellos están dirigiendo la clase al suministrar sus propios ejemplos para toda la clase, mientras que el

profesor solamente hace algunos comentarios. Al guiar a los alumnos para resolver un problema, el profesor muestra la enseñanza proléptica⁴ (Donato & Adair-Hauck, 1992).

En el tercer episodio, del segundo nivel, el profesor acaba de entregar los exámenes ya calificados. En este momento del diálogo los alumnos piden aclaraciones en las respuestas que han sido marcadas incorrectas. Un alumno pregunta sobre una sección en particular del examen.

Episodio 3

Nivel 2

- 01 P: ...Número u:no, dice así, tengo ((extiende los brazos)) la ropa más bonita ((habla lento en cada palabra)) en mi tienda... (3s) la ropa más bonita ((habla lento en cada palabra otra vez)) ((todavía con los brazos extendidos)) ¡Whooosh! ((rápidamente junta las manos, señalando un dedo))... (3s), es una cosa cuando hablamos de pro:nombres. No repetimos más bonita. No repetimos la ropa. Todo es ((extiende los hombros)) la ropa más bonita ¡Whooooosh! ((rápidamente se juntan los manos, señalando un dedo)), es la... (3s) viene ese la. La otra cosa es te:ngo, tengo es un verbo:: conjugado... (3s) Entonces, no es posible ((acerca el dedo índice y el pulgar)) poner la al final... (4s) No se dice te:ngola. Es la:: te:ngo... (4s) A ver, con el número dos, hablando de la pregunta más específica, eh, más, o digo, muchas personas compran bolsas de cuero ((extiende los brazos)), bolsas de cuero ¡Whooooosh! ((rápidamente junta las manos, señalando un dedo)) es sola una cosa, las. Y simplemente: repetimos el verbo co:mpran... (3s) La:s compran.
- 02 A1: —
- 03 P: ¿Es lo que tienes tú? ((mira a los alumnos))

En el episodio 3, en el segundo nivel el profesor usa muchos recursos lingüísticos para dar una explicación gramatical. El profesor resalta palabras importantes al enfatizarlas o prolongar una vocal en la palabra. Usa la lengua simplificada como hablar más despacio y reitera el tema para hacer más comprensible el significado. Hace repeticiones de sus propias palabras de los componentes gramaticales más importantes.

⁴ Véase la página 13 por más sobre la enseñanza proléptica.

Incluye el uso de gestos y sonidos para apoyar su explicación y presentarlo más visualmente. Incorpora las definiciones para simplificar la explicación. Provee ejemplos de las estructuras incorrectas antes de presentar las correctas, que se distinguen al poner mucho énfasis en el pronombre y el verbo en la respuesta correcta. Dentro del ejemplo, incluye la frase metalingüística al decir “tengo es un verbo:: conjugado”. Además, el profesor incluye el uso de las pausas, que se usan antes de repetir sus propias palabras, antes de palabras claves, o para dar la oportunidad de que los alumnos formulen preguntas. En el turno 02, voluntariamente el alumno da una respuesta incorrecta y, por eso, en el turno 03, el profesor formula una pregunta referencial para que el alumno evalúe su propia respuesta anterior. Después, de esta actividad de revisar el examen empiezan otra actividad. Este ejemplo muestra cómo el profesor utiliza muchas herramientas para explicar un concepto gramatical en L2 sin usar L1. Recordando los estudios anteriores, Long (1983) muestra que al enfatizar palabras, usar la lengua simplificada, incorporar pausas delante de palabras claves, y usar repeticiones son estrategias y tácticas que pueden evitar un problema. Es más, el uso de frases metalingüísticas han mostrado resultados positivos que ayudan a los alumnos a enfocarse en una forma específica durante la interacción (Swain, 1998). En este ejemplo, parece que el alumno se siente muy cómodo en el aula porque ha dado su respuesta voluntariamente. Como indica en el gráfico 4, la distribución de turnos es casi igual entre el profesor y alumno durante la enseñanza de la gramática.

En el cuarto episodio, del cuarto nivel, el profesor acaba de entregar los exámenes ya calificados y los alumnos están mirándolos. El profesor explica un concepto gramatical.

Episodio 4

Nivel 4

- 01 P: No (pongas atención) en las correcciones, mayormente las correcciones son gramaticales, no ((mueve la cabeza al indicar 'no')) hubo muchas, pero miran, muchas veces, u::saron bien el pasado. Y:: las correcciones no son solamente correcciones a las co::njugaciones ((habla lento)) sino:::, em... (3s) para llamarles a atención para u:sar presente ((habla lento)) para hablar de una historia... (3s) ¿Hum? Porque, eh, o sea, no es necesariamente ma:lo hablar en el pasado, usar el pasado de hablar de una hi:storia, una no:vela específicamente en este caso. Pero::: si la historia ((mueve la mano en un movimiento continuo)) pa:sa ((habla lento)) i:gual sie:mpre, es mejor usar el presente ¿Hum? Porque es lo que pasa en la historia, no es lo que pasó en la historia del mundo. ¿Hum?... (3s) Bueno. Ah, bueno y ya aun hablar de la historia mundial, se puede usar el pasado histórico es el presente ((señala con el dedo a A1)) Sí.
- 02 A1: —
- 03 P: Bueno, em afuera, está:: afuera ((señala con la mano hacia la ventana)). ¿No? Está en las afueras, en las zonas más allá ((pone la mano al lado de él)). ¿no?

En el episodio 4, se muestra cómo el profesor pone énfasis en las palabras claves al prolongar la vocal, hablar más despacio, e incorporar las pausas, que también sirven para permitir preguntas dentro de la explicación y usa las expansiones. Se muestra el uso de los gestos para hacer una visualización o enfatización en lo que se explica. Además, el profesor usa la repetición al parafrasear la respuesta. En el turno 02, el alumno pregunta acerca de las diferencias entre dos palabras que no se refieren a la explicación gramatical. Nadie hace una pregunta a su explicación, entonces, se puede inferir que los alumnos entienden la explicación. En el turno 03, el profesor empieza a contestar la pregunta. Este episodio revela que el profesor explica un concepto usando las herramientas más avanzadas⁵ al incorporar expansiones (Ellis, 1985), parafrasear y explicar un concepto gramatical.

⁵ Véase la página 48.

Al comparar el episodio 3 de segundo nivel con el episodio 4 de cuarto nivel, se destacan algunas diferencias. Primero, el profesor usa mucho los gestos en el segundo nivel. También, muestra una diferencia con la manera en que el profesor usa la repetición porque en el segundo nivel, el profesor repite la idea y el concepto muchas veces, mientras que en cuarto nivel, solamente repite la palabra, con la cual agrega extensión en la definición. Además, presenta una diferencia entre las pausas. En el segundo nivel, el profesor pausa delante de palabras o conceptos claves para poner énfasis en ellos, mientras que en el cuarto nivel, las pausas sirven como tiempo para que el profesor formule lo que quiere decir, o para permitir preguntas de los alumnos. Es más, el profesor parafrasea las palabras y no usa los sonidos para ayudar en la explicación gramatical como lo hace en el segundo nivel.

Aunque estos cuatro episodios proveen solamente una pequeña muestra de ejemplos de cómo el profesor enseña gramática, se ilustran algunos recursos lingüísticos claves que el profesor utiliza y, además, se observan algunas diferencias entre los dos niveles. Para entender más sobre cómo el profesor utiliza los recursos dentro de la enseñanza, se presenta en la siguiente sección un análisis de la tercera pregunta del estudio.

III. *¿Qué estrategias usa el profesor cuando los alumnos no entienden? ¿Hay diferencias en las estrategias entre los distintos niveles?*

A continuación se muestran los recursos lingüísticos⁶ que utiliza el profesor cuando los alumnos no entienden, y para demostrarlos se presentan tres ejemplos de cada

⁶El profesor usa muchos recursos lingüísticos similares a los usados en la sección anterior de la enseñanza de la gramática. Al referirse a la lista, véase la tabla en la página 46.

nivel en seis episodios. El primero, la explicación de vocabulario, el segundo, la enseñanza del léxico desconocido, y el tercero, la aclaración de un concepto.

En el próximo episodio del segundo nivel, el profesor está empezando una explicación de los verbos. Muestra cómo manipula el lenguaje para hacer el *input* más comprensible para los alumnos.

Episodio 5

Nivel 2

- 01 P: Ok. ¿Cuáles son las terminaciones en A-R, de los verbos, de las terminaciones en el presente en los verbos que terminan en A-R? ((pausa y mira a los alumnos)) Las terminaciones. ((pausa y mira a los alumnos)) ¿Saben que son las terminaciones ((escribe ‘las terminaciones’ en la pizarra))? ((pausa)) Terminaciones, ((pausa)) ter-mi-na ((habla más lento y subraya ‘termina’ en la palabra)), el final ((pone su mano abajo y mira a los alumnos))? ((pausa y mira a los alumnos)) Esta parte ((señala a -AR)), está al final del verbo ((pone su mano abajo otra)). ((mira a los alumnos)) Las terminaciones, ¿qué son?.....(6s) ((todavía mira a los alumnos)) °Ah sí, saben eso°, sí, a ver, ((mira a los alumnos))
- 02 A1: o
- 03 P: ((escribe yo -o))

En el episodio 5, presenta cómo el profesor empieza con una pregunta retórica para establecer el problema, evaluar la comprensión e invitar al alumno en la tarea (*la función de andamiaje #1*). El profesor enfatiza la terminación “A-R” e inmediatamente repite, lo cual incluye la palabra “presente” para clarificar. Pero cuando nadie responde, el profesor empieza a romper la frase en secciones. Primero, simplifica el discurso al repetir solamente el sustantivo “las terminaciones”. Hace otra pregunta retórica, escribiendo la palabra “terminaciones” en la pizarra para dar una visualización. Segundo, el profesor habla más lento y repite solamente el sustantivo “terminaciones” sin usar el artículo. Luego, inmediatamente, fragmenta más la palabra al decir solamente “termina”

enfaticando cada sílaba, la cual subraya en la pizarra para iluminar la forma específica. Después, señala con el dedo el ‘AR’ cuando dice “esta parte”, y en vez de repetir “termina”, usa un sinónimo “al final”. El profesor da una pausa larga para dar tiempo a los alumnos a responder y finalmente los anima al usar la voz baja al enfatizar “Ah sí, saben eso” lo cual provoca una respuesta. Este ejemplo muestra cómo el profesor simplifica el *input* al fragmentarlo para hacerlo más comprensible al alumno sin usar la lengua nativa. Se ha mostrado que modificar el *input*, repetir, parafrasear, romper en frases y segmentarlas ayuda a los alumnos a enfocarse en elementos lingüísticos específicos del mensaje (Pica, 1994).

En el episodio 6 del cuarto nivel, los alumnos acaban de escuchar (dos veces) una canción titulada “Él y Ella” por “Ricardo Arjona”. En este momento, están hablando de palabras desconocidas en la letra de canción. El alumno acaba de explicar la posición de las palabras desconocidas. Este episodio presenta cómo el profesor ayuda a los alumnos a encontrar una solución durante un momento de dificultad.

Episodio 6

Nivel 4

- | | | |
|----|-----|--------------------------------------|
| 01 | A1: | — |
| 02 | A2: | es cuatro |
| 03 | P: | Em, no <u>SÉ</u> :, no sé si saben [|
| 04 | A3: | [°what° |
| 05 | P: | [que es ahora en inglés...(4s) |
| 06 | A2: | () |
| 07 | P: | Em, Campos Eliseos. |
| 08 | A3: | O |
| 09 | A4: | — |
| 10 | P: | Campos Eliseos. |
| 11 | A4: | — |
| 12 | A2: | Huh? |
| 13 | P: | En <u>Ro:ma</u> , ... (3) |
| 14 | A2: | [°campos eliseos° |

- 15 P: [en los mitos, en la mi:tología ro:mana ((habla lento en estas dos palabras)) ¿qué son los Campos Eliseos A5? ¿tu sabes?
- 16 A5: Como, um ((pone las manos poco arriba)) los, el ci- cielo para cristianos
- 17 P: Sí. Es como el cielo para los cristianos. Los Campos Eliseos.
- 18 A4: —

En el episodio 6, después de notar la confusión de los alumnos, en los turnos 03 y 05, el profesor produce una frase para ayudarles a encontrar el significado.

Inmediatamente hace una pausa larga para invitarles a formular su respuesta y responder (*la función de andamiaje #1*). En turno 07, parece que el profesor repite las palabras por una petición del alumno en el turno 06. Por la pronunciación incorrecta que hace un alumno en 09, en el turno 10, el profesor repite sus palabras diciéndolas correctamente.

En el turno 13, el profesor empieza una explicación, poniendo énfasis en las palabras importantes y agregando una pausa para invitar participación. En el turno 15, pone énfasis en las palabras importantes, pero sin terminar la frase. Luego, vemos cómo en vez de definirla, hace una pregunta referencial al alumno, quien provee la respuesta correcta.

En turno 17, el profesor confirma al repetir las palabras. Este episodio presenta dos puntos importantes, primero, muestra cómo el profesor invita a los alumnos en la búsqueda al enfatizar las palabras claves y usa las pausas como manera de elicitación para incorporar la participación. La elicitación ha mostrado más éxito en el reconocimiento explícito del contraejemplo porque permite la negociación. Además, da más oportunidad al alumno para involucrarse activamente lo cual maximiza el *output* del alumno (Lyster & Ranta, 1997; Toth, 2008). Segundo, en vez de actuar como el depositador de conocimiento, muestra cómo el profesor actúa como facilitador, al proveer la respuesta para la clase lo cual demuestra un ejemplo de la enseñanza proléptica. Es

interesante notar en este episodio que hay cinco alumnos involucrados en la búsqueda de una respuesta y hay más turnos de los alumnos que del profesor.

Al comparar los dos episodios 5 y 6, aunque no son ejemplos exactamente iguales, se observa que en ambos el profesor pide una respuesta para resolver un problema. El episodio 5 del segundo nivel muestra cómo el profesor simplifica el discurso al repetir y fragmentar las palabras más sencillas, también ilumina la palabra al ponerla en la pizarra y usa gestos en la explicación, mientras que en el episodio 6 del cuarto nivel el profesor incorpora la elicitación, lo cual provoca respuestas por parte de los alumnos. Es más, en el cuarto nivel, el alumno define la palabra en vez del profesor. Además, en vez de empujarles a participar, hay mucha participación en la interacción.

Los siguientes episodios, del segundo nivel y del cuarto nivel, presentan ejemplos de cómo el profesor explica una palabra desconocida a petición del alumno.

Episodio 7

Nivel 2

- 01 P: ... ¿Otras palabras difíciles?
- 02 A1: —
- 03 P: Re:suena. Resonar. Es, es un, es un cognado, ((pone las manos arriba)) es una palabra afín... (3s) waawaaaawaaaaawaaaaaaa ((junta las manos y empieza a moverlas y lentamente separándolas con la prolongación del sonido)). Resonar.
- 04 As: ((ríen))
- 05 P: Resuena como, em, o un platillo que hace ruido, un metal, metal que resuena. Schwuhhhhhhhhhwuwuwuwuwu ((junta las manos y las mueve rápidamente como si tuviera un pedazo plano de metal)).
Waawaaaawaaaaawaaaaaaa ((junta las manos y empieza a moverlas)).
Depende del metal. ¿Qué más? ((mira a los alumnos))... (3s)
- 06 A2: ()
- 07 P: ¿Hmm? ((mueve su cuerpo hacia el alumno))
- 08 A2: ¿ruido?
- 09 P: Ruido ((mueve la cabeza al indicar 'sí')). Ruido.

En el episodio 7, primero el profesor invita a los alumnos en la tarea al usar una pregunta retórica (*la función de andamiaje #1*). En el turno 02, el alumno voluntariamente pide la clarificación de una palabra, la cual pronuncia incorrectamente. En el turno 03, el profesor repite la palabra poniendo estrés en la sílaba antes de la parte que quiere enfatizar. Inmediatamente, simplifica la definición e incorpora unas frases metalingüísticas al decir un infinitivo y explicar “es un cognado” y “es una palabra afín”. Hace una pausa, la cual da tiempo a pensar antes de la demostración que incorpora el uso de sonidos y gestos. Después el profesor repite el verbo otra vez. En el turno 05, sigue con la explicación, parafraseando el significado y repite la acción de la demostración, la cual incorpora diferentes sonidos. Termina haciendo una pregunta referencial, la cual produce una respuesta voluntaria de otro alumno. Es interesante notar que en el turno 08, A2 imita al profesor al parafrasear la palabra “resuena” con el sinónimo “ruido”. Este episodio ilumina dos puntos esenciales. Primero, demuestra cómo el profesor utiliza mucho la repetición, los sonidos y gestos, los cuales contextualizan la interacción, además, parafrasea la definición e incorpora frases metalingüísticas. Segundo, presenta cómo los alumnos no solamente están aprendiendo palabras nuevas, sino también están aprendiendo cómo usar las herramientas lingüísticas las cuales se incorporan en su propia habla.

En el episodio 8, del cuarto nivel, un alumno pide al profesor que clarifique la diferencia entre dos palabras parecidas.

Episodio 8

Nivel 4

01 A1: —

02 P: Bueno, em, afuera, está:: afuera ((mueve las manos a señalando la

- ventana)) ¿No? Está en las afueras, en las zonas más allá ((mueve las manos hacia la ventana)) ¿no?
- 03 A2: ((se ríe mirando a otro alumno))
- 04 P: Eh, se puede decir está afuera o está adentro, eh ((se señala a sí mismo con la mano)). Está fuera, está dentro. ¿no? Em, pero::, cuándo, se usa, por ejemplo, una preposición, está: fuera de la casa. Está fuera del, de serie, de la normalidad. ¿no?... (3s) Entonces, no es, no se (compara) tanto de- de una zo:na, ((extiende las manos) que, no es de::ntro ((se señala a sí mismo otra vez)) de un edificio. ¿no? Sino que está en un círculo ((hace un círculo con el movimiento del mano)) ¿no? Jack, ¿estás bien? ¿Te vas a morir?
- 05 As: ((ríen))
- 06 A3: ((mueve la cabeza al indicar ‘sí’))

En el episodio 8, en el turno 02, el profesor pone énfasis en las partes que quiere resaltar y presenta cómo él parafrasea la definición de ‘afuera’ e incluye gestos para agregar a la definición. En el turno 04, el profesor continúa parafraseando la definición de ‘afuera’, dando ejemplos, de la palabra cuando se usa una preposición. Incluye una pausa antes de una definición. El profesor continúa explicando usando gestos y poniendo énfasis en palabras claves. Este ejemplo presenta cómo el profesor utiliza las herramientas de parafrasear, definir, poner énfasis en palabras claves y explicar.

En comparación con el segundo nivel, en el cuarto nivel no se da el uso de sonidos, repetición de sustantivo ni la simplificación de la palabra. Además, en el segundo nivel, el profesor usa las frases metalingüísticas mientras que en el cuarto nivel no las utiliza. En el nivel cuarto, el profesor parafrasea más y extiende las ideas durante las definiciones y explicaciones.

En los últimos dos episodios de esta sección, se presenta cómo el profesor negocia con los alumnos para resolver un concepto o idea desconocida. En el episodio 9, el profesor está explicando una parte del examen ya calificado, a petición de un alumno. En este momento, acaba de explicar cómo usar los complementos directos.

Episodio 9

Nivel 2

- 01 P: Tres y cinco. Ok. Vamos a hablar de todo muy rápidamente. El abrigo, e:l abrigo, singular, masculino, em, de Carlos. Es el abrigo de Carlos, e::s
- 02 A1: —
- 03 P: Su:yo. Número dos, son la::s camisas de Roberto, so::n
- 04 As: Suyas.
- 05 P: Su:yas...(4s) Número tres, son mi::s pantalones, so::n
- 06 As: Mí::os.
- 07 P: Mí::os...(3s) ((para el video un segundo)) Es tu: corbata, e::s
- 08 A2: —
- 09 As: [tuya
- 10 P: Tuya. Nosotros so:n
- 11 A3: Nuestros.
- 12 P: Nuestros ((mueve la cabeza al indicar ‘sí’))
- 13 A4: —
- 14 P: ¿De nuestra:s notas?
- 15 A4: —

Al aclarar y simplificar el concepto en el turno 01 el profesor primero repite el sustantivo, segundo, enfatiza el artículo definido, y tercero incorpora una frase metalingüística al decir “el abrigo, singular, masculino”. En este mismo turno enfatiza el verbo ‘es’, da una frase y prolonga la vocal. La repetición del verbo ‘es’ invita a los alumnos a responder (*la función de andamiaje #1*). En los turnos 03, 05 y 07, el profesor confirma las respuestas al repetir las, poniendo énfasis en la palabra y prolongando la vocal. Enfatiza el artículo definido “las” y los adjetivos posesivos “mis”, “tu” para indicar si la respuesta requiere la forma singular o plural. Además, invita a los alumnos a responder al prolongar la vocal de los verbos utilizando la retroalimentación de elicitación. Es interesante notar como las pausas, en los turnos 05 y 07, sirven para indicar que vienen de un ejemplo diferente. En el turno 13, A4 ha dicho una palabra incorrecta en vez de ‘nuestras’. En el turno 14 el profesor corrige al alumno al pedir

clarificación y al mismo tiempo enfatizando la corrección al prolongar la vocal de la palabra correcta.

Este episodio muestra cómo el profesor utiliza la repetición, las frases metalingüísticas, el énfasis, las pausas y las peticiones de clarificación para explicar el concepto. Además, incorpora el uso de la retroalimentación, elicitación, lo cual provoca unas respuestas de los alumnos. Además, presenta cómo usa la prolongación de las vocales para invitar a los alumnos a responder voluntariamente. Es más, revela que la distribución de turnos es casi igual entre el profesor y alumno durante la negociación y hay cuatro alumnos involucrados en la interacción.

El último episodio presenta cómo el *output* del alumno es tan importante como el del profesor en el proceso de la negociación para encontrar la solución de problema. En el ejemplo, los alumnos acaban de escuchar (dos veces) una canción titulada “El y Ella” por un cantautor guatemalteco moderno “Ricardo Arjona” y para enseñarles una palabra desconocida, el profesor menciona un episodio en la película titulada “Gladiator”.

Episodio 10

Nivel 4

- 01 P: Pu-, pues sí. En la película, que, bueno, no se lo quiero arruinar, pero ¿qué pasa al final?
- 02 A1: eh
- 03 As: ((ríen))
- 04 A1: sé
- 05 P: ¿Dónde:[
- 06 A1: [no sé
- 07 P: está él al final?
- 08 A2: En el coli-- colisea
- 09 P: No, el final final.
- 10 A1: Em campo
- 11 P: En el campo. ((señala a A1)) [¿qué campo?
- 12 A2: [¿en el cielo?
- 13 A1: em, de cielo

- 14 P: De ci-cielo, en Campo::s Eliseo::s. ((pone sus manos arriba)) O sea, él está entra::ndo:[
- 15 A2: [Ángeles
- 16 P: Uh-hun, dónde los Ángeles que está,
- 17 As: ((ríen))
- 18 P: que está entrando el Campos Eliseos.
- 19 A3: —
- 20 P: O sea, es decir poéticamente, ¿que::?
- 21 A4: —
- 22 P: Uh-hun, que:: han entrado, viven en la ca::lle Campos Eliseos, viven en, la pa::z, en el cielo ((mueve la mano)), por decir. Están muy felices, en París.

Este episodio presenta una interacción que involucra cuatro alumnos para resolver un problema. En el turno 01, el profesor establece una pregunta retórica para invitar a los alumnos (*la función de andamiaje #1*). En los turnos 05 y 07, el profesor hace una pregunta retórica, la cual muestra que no solamente motiva el A1 (*la función de andamiaje #3*), sino también involucra a otro alumno. Esto resulta en que, a través de la negociación, el alumno que en el turno 06 no sabe la respuesta, en el turno 10, produce la respuesta correcta. En el turno 11, el profesor lo confirma al repetir las palabras del alumno. Una vez más se muestra cómo el profesor mantiene la motivación y el progreso del alumno (*la función de andamiaje #3*) al hacer una pregunta retórica. En el turno 14, el profesor confirma la respuesta y prolonga las vocales para enfatizar las palabras. Además, con el uso de directivos no verbales les anima a proveer más información. En esta misma línea, el profesor empieza a explicar algo, poniendo énfasis en la palabra “entrando” para invitar las respuestas. En los turnos 16 y 18, el profesor confirma la respuesta al agregar una extensión. En el turno 20, el profesor da el fragmento de una oración para establecer una pregunta y vemos que el alumno provee la respuesta para todos. Luego, el profesor la repite, parafraseando la respuesta y agregando una extensión, enfatizando las palabras

importantes. Éste es un buen ejemplo de la instrucción proléptica porque muestra cómo el profesor guía a los alumnos y actúa como mediador para resolver un problema. A través de la negociación el alumno no solamente se involucra más en la lengua, sino que también esto requiere que el alumno modifique su *output* lo cual hace más comprensible su significado (Gass & Varonis, 1985; Musumeci, 1996). Este ejemplo presenta cómo al poner la responsabilidad en los alumnos de proveer las respuestas, se ha creado una comunidad social en la cual cada participante contribuye para crear un entendimiento mutuo.

Al comparar los episodios 9 y 10, se presentan variaciones en el discurso del profesor cuando los alumnos no entienden. En el segundo nivel, el profesor usa mucho más la repetición y simplifica la tarea al romper las palabras en partes más sencillas. También, incorpora el uso de sonidos, y gestos para apoyar la explicación y el uso de la metalingüística. Además, usa más las definiciones, las cuales se repiten muchas veces. Mientras que en el cuarto nivel, realmente, el profesor no da mucho *input*, su rol es mucho más reducido. Pero en los momentos cuando da *input*, usa extensiones y explicaciones. Es más, no se incorpora el uso de los sonidos en la explicación.

En los episodios anteriores se han revelado algunos ejemplos de cómo el profesor ayuda a los alumnos a resolver un problema cuando no entienden. La última pregunta de investigación trata de cómo el profesor utiliza los recursos lingüísticos durante la retroalimentación. Esta última pregunta complementa las otras dos para dar una perspectiva completa de cómo enseña este profesor.

IV. *¿Qué tipo de retroalimentación usa cuando hay errores? ¿Hay diferencias en retroalimentación entre niveles?*

En la siguiente sección, se muestra los recursos lingüísticos⁷ que usa el profesor como retroalimentación cuando hay errores producidos por los alumnos. Se presentan seis ejemplos (tres de cada nivel) para ilustrar los recursos con más detalle. Los ejemplos están divididos en tres categorías diferentes; error de pronunciación, error léxico, y error de contenido. El episodio 11, presenta cómo el profesor usa la repetición, la lengua simplificada y el humor para ayudar a un alumno con la pronunciación correcta. En este momento el profesor pregunta a los alumnos cuáles son las palabras difíciles en un cuento.

Episodio 11

Nivel 2

- 01 P: ...¿qué más? Otras palabras.....(7s)
02 A1: —
03 M: Angelicales.
04 A1: —
05 P: Ahora, ((mira a los alumnos)) repitan eso, angelicales ((pronuncia la ‘g’ con más fricción))
06 As: Angelicales
07 P: ((se limpia la boca como si tuviera saliva en ella))
08 As: ((ríen))
09 P: Ángel
10 As: Ángel
11 P: ((usando las manos, crea la forma de un halo, la cual pone arriba de su cabeza))....(3s) Como yo.
12 As: ((ríen))
13 P: ((pone los brazos detrás de la espalda y empieza a moverlos como si fueran alas))
14 As: ((ríen))

⁷ El profesor usa muchos recursos similares de los usados durante la enseñanza de gramática y en la sección anterior, por eso, solamente presenta la lista de recursos lingüísticos una vez en el capítulo. Al referir la lista véase la tabla 46.

En el turno 01, el profesor realiza una pregunta retórica para invitar a los alumnos a la tarea (*la función de andamiaje #1*) y hace una pausa para dar tiempo a responder. Después de que el alumno da una pronunciación incorrecta (el turno 03), el profesor repite la palabra con la pronunciación correcta. Cuando el alumno la repite incorrectamente otra vez, el profesor invita a todos los alumnos al mirarlos y darles el mandato “repitan eso, angelicales”, enfatizando mucho la corrección al pronunciar la letra ‘g’ fuertemente fricativa (*la función de andamiaje #6*). En el turno 07, el profesor agrega humor al contexto, al limpiar su boca como si tuviera saliva en ella por el fuerte uso de la letra ‘g’. En el turno 09, el profesor simplifica la pronunciación rompiendo la palabra en partes. En los turnos 11 y 13, otra vez, incorpora el humor al fingir que es un “ángel”. Si se recuerda la revisión de la literatura sobre el tema (Consolo 2000), los alumnos están más motivados en el discurso cuando el ambiente está relajado y divertido. El humor crea este tipo de ambiente. En este episodio se muestra cómo el profesor guía a los alumnos a pronunciar una palabra correcta y dar el significado. Además, presenta cómo el profesor incorpora a todos los alumnos en la interacción cuando hay un error de pronunciación incorrecta de un alumno. Al hacer eso, no solamente disminuye la atención al alumno, que ha cometido el error dos veces, sino también da la oportunidad de que todos se beneficien de la interacción. Es más, ese cambio de atención, podría ayudar a los alumnos a sentirse más cómodos cuando hacen errores en clase.

Al ver un ejemplo del cuarto nivel de la pronunciación incorrecta, en el episodio 12, se muestra cómo el profesor usa también la repetición y asiste en la corrección, primero, al hacer que el alumno se autoevalúe antes de que el profesor provea la

pronunciación correcta. En este momento, los participantes están repasando una parte de la historia de España.

Episodio 12

Nivel 4

- 01 P: ((escribe 1492 en la pizarra)) En mil cuatrocientos noventa y do:s
02 A1: —
03 P: hmm.
04 A1: —
05 P: Ok, FernNAndo.
06 As: ((ríen))
07 A2: —
08 P: Fernando e Isabel ((lo escribe en la pizarra))
09 A2: —
10 A3: no
11 P: ¿Qué- quiénes son Fernando e Isabel?

En el turno 01, el profesor ha establecido un problema que invita a 3 alumnos a entrar en la interacción (*la función de andamiaje #1*). En el turno 02, el alumno pronuncia incorrectamente las palabras ‘Fernando e Isabel’. En el turno 03, al corregirlo, el profesor solamente dice “hmm.” Ello conduce al alumno a autoevaluarse y producir la palabra ‘Fernando’ otra vez (todavía con pronunciación incorrecta pero esta vez con un error diferente, aunque es más parecida a la pronunciación correcta). Entonces, en el turno 05, el profesor repite la palabra, enfatizando la corrección al decirlo en voz alta. En el turno 08, el profesor repite toda la respuesta del alumno, y la escribe en la pizarra para visualizarla. En la última línea, el profesor repite las palabras otra vez, poniéndolas en una pregunta retórica para invitar a los otros alumnos en la interacción. Este episodio muestra cómo el profesor guía al alumno a ser autosuficiente en el problema al reevaluar sus propias palabras y tratar de producir la forma correcta por sí mismo. Además,

confirmar comprensión al repetir la palabra y subir la entonación al mismo tiempo son tácticas para solucionar un problema inmediato en la conversación (Long, 1983).

Al comparar el segundo nivel con el cuarto nivel, en cómo el profesor corrige a los alumnos en pronunciación, se presentan diferencias entre los niveles. En el segundo nivel, en primer lugar, el profesor usa más la repetición y simplifica la pronunciación al fragmentar la palabra en partes. Además, el profesor incorpora el humor al usar los gestos para enfatizar el significado. Mientras en el cuarto nivel resalta que el profesor anima al alumno a ser autosuficiente en la actividad y solucionar el problema por sí mismo.

En los próximos dos episodios, se revela cómo el profesor provee retroalimentación cuando un alumno produce una palabra incorrecta. En este momento del episodio, el profesor pregunta a los alumnos el horario en el que pueden reunirse con él, por si tienen dudas fuera de clase.

Episodio 13

Nivel 2

- 01 P: un-hun. ¿A qué hora?.....(5s)
02 A2: —
03 P: ¿A LAS SEIS Y MEDIA? ((actúa como si estuviera sorprendido)) woo, yo no estoy en la escuela a las seis y media.
04 A2: —
05 P: ¿A las siete y media? Sí:: ((mueve la cabeza)) A las seis y media sería muy temprano. ¿Tú estás en la escuela a las seis y media? ((señala con su dedo a un alumno))
06 A2: —
07 P: O
08 A2: —
09 P: ¿A las siete?
10 A2: —
11 P: Ok. ¿Hay alguien aquí ((extiende los brazos)) que está en la escuela a las seis y media? ((mira a los alumnos))

En el turno 01, invita a los alumnos a la interacción (*la función de andamiaje #1*) y en el turno 03, el profesor repite la respuesta incorrecta al ponerla en una pregunta completa, y la enfatiza elevando la voz. Sigue enfatizando la respuesta en contexto a diciendo “wooo yo no estoy en la escuela a las seis y media”. Al aceptar y responder a la respuesta incorrecta, el alumno ve su propio error, con lo cual lo evalúa y produce la forma correctamente en el turno 04. Como el alumno no ha formulado una oración completa, en los turnos 05 y 07, el profesor utiliza la repetición para resaltar la estructura de la oración, lo que mantiene la motivación (*la función de andamiaje #3*). Además, presenta cómo el profesor incorpora unas preguntas referenciales, cuando continúa negociando con el alumno. Al final, en el turno 11 el profesor abre la interacción al incluir a todos los alumnos usando gestos. Este episodio presenta cómo el profesor puede manipular la respuesta incorrecta del alumno, de una manera tal que el alumno evalúe su propia respuesta y provea la respuesta correcta. Al dar más responsabilidad en el alumno para encontrar el error, se le está enseñado cómo ser más autosuficiente en una actividad desde un nivel más novicio.

El episodio 14, del cuarto nivel, muestra cómo el profesor toma la respuesta incorrecta del alumno, y la usa en una pregunta retórica para que el alumno evalúe su propia respuesta y la explique. En este momento está hablando de la obra *La Celestina*.

Episodio 14

Nivel 4

01: A1: —
02: P: ((pone el micrófono en su oreja))
03: A1: —
04: A2: —
05 P: ((todavía tiene el micrófono en su oreja y mira al alumno))...(4s)
06: A1: —

07: P: ¿Dieciséis autos? ¿Qué són? ((levanta los hombros y mira al alumno))
08: A1: —
09: P: ¿Es un colección de carros?
10: A1: —
11: As: ((ríen))
12: A1: —
13: P: hmm ((enfatisa)) [
14: A1: —
15: P: ¿Dices autos o actos?
16: A1: —
17: P: ((mira al alumno))
18: A3: o carros.
19: P: ((Mira hacia A3)) Sí, es como la colección de Jay Leno.
20: As: ((ríen))
21: P: ((Mira hacia A1))(4s) Entonces, esta obra de teatro tiene un garaje grande?
22: A1: —
23: P: ¿Es eso? ((todavía los brazos están levados)) o todo:, toda la obra tiene, dura en, un garaje.
24: A4: —
25: P: Ah-ha. ¿autos? ¿Qué son autos?... (3s)
26: A2: —
27: P: [(se juntan las manos)]. ¿Partes de qué? ((extiende las manos))
28: A1: —
29: A2: —
30: P: Huh.
31: A5: ¿capítulos de °obra °?
32: P: Capít:ulos de una obra de teatro ((hace una mirada de confusión))
33: A1: —
34: P: ((camina hacia la pizarra)) Ah-ha. ((escribe ‘actos’))
35: A1: —
36: P: ((sonríe))...

Después de producir la repuesta incorrecta en voz baja, el profesor, en los turnos 02 y 05, responde usando pistas, no verbales al poner el micrófono en su oreja y al incorporar una pausa. Esta pista no verbal es suficiente para provocar el alumno a tomar responsabilidad y producir y modificar su *output*. En el turno 07, el profesor repite la respuesta del alumno poniéndola en una pregunta retórica, enfatizando la palabra incorrecta y pidiendo una explicación. En el turno 09, el profesor parafrasea la respuesta

para clarificar si ha entendido bien. Cuando el alumno indica que no sabe cómo responder, en el turno 13, el profesor trata de eliminar la frustración (*la función de andamiaje #5*) y motivar el alumno (*la función de andamiaje #3*) al enfatizar “hmm”. En el turno 15, el profesor simplifica el problema (*la función de andamiaje #2*) al incorporar la palabra correcta. Pero cuando el alumno todavía responde incorrectamente, en el turno 17, el profesor solamente mira al alumno. En los turnos, 19, 21, y 23, el profesor parafrasea la respuesta del alumno al definirla para clarificar si lo ha entendido bien. Después, en turnos 25 y 27, el profesor mantiene la motivación (*la función de andamiaje #3*) al pedir al alumno que defina su respuesta, lo cual lleva a más participación de otros alumnos. En el turno 32, el profesor confirma la definición del alumno, al enfatizarla, pese a que nadie ha hecho la diferenciación de las dos palabras. En el turno 34, el profesor escribe la palabra “actos” en la pizarra para mostrar la diferencia. Cuando el alumno pide clarificación, vemos como el profesor simplemente sonríe. Esta clave no verbal provoca que el alumno sea autosuficiente al formular su propia explicación. Este episodio es un buen ejemplo de cómo el profesor utiliza la negociación para que el alumno evalúe su propia habla al resolver un problema. El profesor crea una conversación muy parecida a una conversación informal que existe fuera del aula. Por ejemplo, si el oyente (en este caso el profesor) no entiende una palabra o concepto bien, va a indicarlo pidiendo clarificación del significado o parafraseándolo para ver si ha entendido bien. Esto lleva al hablante (en este caso el alumno) a tener que modificar y reformular su propio *output* para expresarse. La negociación permite al alumno enfocarse en su propia forma lingüística. Al referirse a la literatura, se ha mostrado que esto es necesario para comprender el significado (Pica, 1994).

Al comparar el segundo nivel con cuarto nivel, se observa que en el segundo nivel el profesor resalta el error usando volumen de voz y siendo muy dramático. Además, el profesor usa más la repetición en la explicación para evaluar la comprensión del alumno. Mientras que en el cuarto nivel, el profesor incorpora más preguntas retóricas y su rol es mucho más reducido dentro de la interacción lo cual lleva a más *input* y participación del alumno. Además hay cinco personas involucradas en la interacción, incorporados voluntariamente.

Los dos últimos episodios presentan cómo el profesor utiliza la retroalimentación cuando los alumnos dan una respuesta incorrecta. En el episodio 15, el profesor está usando las palabras interrogativas que ponen en práctica durante la interacción. En este momento, el profesor acaba de preguntar “¿Cómo eres tú?” a un alumno que ha respondido de forma incorrecta.

Episodio 15

Nivel 2

01 A1: —
 02 P: Ok, bueno, es, es ¿de dónde eres? pero, eh, no es necesariamente una, una descripción, ((camina hacia el alumno)) pero sí::, según A3, tu eres guapo, em, tu eres un chico, bien...(3s) A ver, A2, ¿cómo e:res tú?.....(5s)
 03 A2: —
 04 P: ...(10s)
 05 A2: —
 06 P:(5s) ((camina hacia el alumno))
 07 A2: —
 08 P: ¡Cincuenta!
 09 A2: —
 10 As: ((ríen))
 11 A2: —
 12 P:(5s)
 13 As: ((ríen))
 14 A2: —
 15 P: Qui::nce. Yo tengo quince....(3s) Ok....(4s) ¿Tú eres °inteligente°?... (3s)

- 16 A2: —
17 P: Ok, ¿tu eres baja?.....(5s)
18 A2: —
19 P: ¿No? ¿Tú eres alta? [((empiezan los anuncios en el interfono))

En el turno 02, antes de dar una explicación de error, el profesor muestra la respuesta correcta al decir la pregunta que viene con la respuesta “¿de dónde eres?” para que el alumno analice su propia respuesta y la conecte. Es interesante notar que cuando el profesor continúa la explicación provee ejemplos de la respuesta, “tú eres un chico, bien”, lo cual ha incorporado las palabras del alumno. Además, el profesor añade la respuesta correcta. Es más, en esta misma línea cuando nadie responde, pregunta a otro alumno lo mismo, poniendo énfasis en las palabras claves. En el turno 06, el profesor camina hacia el alumno para animarle a continuar y producir una respuesta, lo cual es suficiente para que el alumno produzca una respuesta en la próxima línea. En turno 08, la repetición y el uso de voz alta lleva al alumno a evaluar su propia respuesta y proveer la respuesta correcta, (aunque mal pronunciado), en el turno 14. En el turno 15, el profesor confirma la respuesta al repetirla, prolongando la vocal y extendiéndola en una frase completa, resaltando el verbo. Después de unos intentos para provocar una respuesta, con unas pausas largas, vemos en los turnos 15 y 17 cómo el profesor incorpora un adjetivo para dar un ejemplo en una pregunta que sirve no solamente para mantener el interés (*la función de andamiaje #3*) también para continuar negociando con el alumno. Este episodio revela que a través de la negociación, los alumnos dan información de lo que no saben, que requiere que el profesor modifique su *input* para hacerlo más comprensible. Presenta que al utilizar las repuestas incorrectas en una manera positiva, podrían estar animando a los alumnos a sentirse cómodos a participar. Es más, extender la respuesta ha

mostrado buenos resultados en el aprendizaje (Wong-Fillmore, 1985). Y al pedir a otro alumno que dé un ejemplo correcto, ofrece más responsabilidad en el rol del alumno.

En el último ejemplo, el episodio 16, revela cómo a través de la negociación, el profesor guía a los alumnos a resolver un problema en una tarea. En este momento, están hablando de la historia de España y un alumno acaba de contestar.

Episodio 16

Nivel 4

- 01 P: Mucho oro, mucho oro. ¿De dónde vino:: la mayoría ((enseña dos dedos el índice y el pulgar cuando dice “la mayoría”)) de oro?.....(6s) ((sube la ceja))...(5s)
- 02 As: ((°farfullando°))
- 03 P: Él (vendía) la mayoría de oro ((mira a un alumno al decir eso))
- 04 A1: —
- 05 P: Vino, ah, bueno se fue ((echa su mano hacia atrás)) a España mucho oro de los aztecas. ¡Sí! Encontraron muchísimo oro allí. Pero, no: es ((mueve la cabeza al indicar ‘no’)) dónde encontraron la mayoría:a ((habla más despacio)), de oro.
- 06 A2: —
- 07 P: ¿California? ((ríe)) no.
- 08 As: ((ríen))
- 09 P: Esto fue ((sube los brazos)) mucha, mucho después ((pone su mano detrás))
- 10 As: ((ríen))
- 11 A3: América del Sur
- 12 P: América del Sur ((mueve la cabeza al indicar ‘sí’)) es verdad. ¿Con qué grupo indígena? ((extiende los brazos))
- 13 A4: Aztecas
- 14 P: No, los aztecas estuvieron en México.
- 15 A5: —
- 16 A4: mayas
- 17 P: Los mayas también: en México, [Guatemala
- 18 A2: —
- 29 P: Honduras, los incas ((mira a A2))
- 20 A6: —
- 21 P: ((mueve la cabeza al indicar ‘sí’)) Los incas
- 22 A6: —
- 23 P: ¿Y mayoría dónde? ((mira a los alumnos))
- 24 A7: °Perú°
- 25 P: ((mueve la cabeza al indicar ‘sí’)) en el Perú.

En el turno 01, el profesor confirma la respuesta del alumno al repetirlo e inmediatamente hacer una pregunta retórica que no solamente evalúa los alumnos, sino que les invita a la interacción (*la función de andamiaje #1*). Después, hace una larga pausa para recibir una respuesta, pero cuando nadie responde, vemos cómo el profesor usa un gesto, sube la ceja. En los turnos 05, 07 y 09 el profesor responde al alumno al dar una respuesta. En el turno 12, el profesor confirma la respuesta enfatizándola e inmediatamente, hace una pregunta retórica que sirve para dar una respuesta más específica y mantener el progreso del alumno (*la función de andamiaje #3*). En los turnos 14 y 17, el profesor da respuestas que sirven para evaluar la respuesta e incorporar más participación. En el turno 23, hace otra pregunta retórica para recibir la respuesta más específica y en turno 25 el profesor la confirma al repetirla.

Este ejemplo muestra cómo la negociación es una buena herramienta que el profesor utiliza al guiar a los alumnos para resolver el problema. Presenta como la clave no-verbal (subir la ceja) no solamente les anima a empezar a formular la respuesta, sino también indica que hay un malentendido en el discurso, lo cual lleva de nuevo a requerir una respuesta. Muestra que la retroalimentación no solamente sirve como una explicación porque la respuesta es incorrecta, sino también resulta en que los alumnos reevalúen su propia respuesta e incorpora a los alumnos voluntariamente en la interacción. Como demostración, se presenta en este ejemplo cómo seis alumnos se han involucrado en la interacción con el profesor lo cual resulta en una distribución de turnos casi igual entre el profesor y los alumnos.

Al comparar el segundo y cuarto nivel, se observa que con el segundo nivel, hay mucha más repetición y el profesor tiene un rol más activo al ayudar a los alumnos a

producir la respuesta correcta. Mientras que en cuarto nivel, el profesor no usa la repetición y todos los alumnos dan las respuestas voluntariamente. Además, en el cuarto nivel, los alumnos controlan el discurso mientras que el profesor solamente les guía a resolver el problema. En este sentido, el papel del profesor es mucho más reducido, lo cual indica que cuanto más conocimiento tiene el alumno, éste toma más responsabilidad en la actividad, solucionando el problema por sí mismo.

CONCLUSIÓN

Este estudio demuestra cómo el profesor de español como segunda lengua mantiene el uso de L2 en su totalidad durante las interacciones en el aula para los niveles principiante y avanzado de educación secundaria. Esta investigación encuentra que el profesor utiliza los siguientes recursos discursivos: las definiciones, el énfasis, la elicitación, las expansiones, las explicaciones, los gestos, el humor, la retroalimentación y las frases metalingüísticas, la lengua simplificada, la negociación, el parafraseo, las pausas, las preguntas de clarificación, las referenciales y las retóricas, las repeticiones y el uso de sonidos. Además se presenta cómo el profesor recrea un entorno social simulando la comunidad lingüística fuera del aula, aceptando cambios involuntarios y permitiendo que los alumnos compartan la responsabilidad comunicativa con el profesor. Es más, se ha presentado en este estudio que el profesor no se enfoca tanto en la enseñanza de la gramática, lo cual es otra característica parecida a una conversación fuera del aula.

Al enfocar en el papel del profesor y de los alumnos durante las interacciones en el aula, los alumnos toman más turnos que el profesor, resultando en un rol más activo en la producción del *output*, un elemento potencialmente beneficioso para la adquisición de la L2. Esto muestra cómo la participación del alumno es tan importante como la del profesor y un *input* comprensible, el recurso más importante de *la teoría del input*, no es la característica más predominante en la metodología del profesor. Durante las interacciones, el profesor disminuye su rol como proveedor del conocimiento y actúa como un mediador durante las interacciones para guiar a los alumnos en la resolución del problema mediante el uso de la instrucción proléptica (Donato & Adair-Hauck, 1992). El

guiar y actuar como mediador para resolver un problema es una de las herramientas más relevantes de *la teoría sociocultural*.

La herramienta primordial utilizada en la interacción es la negociación. Tanto el profesor como el alumno modifican y reestructuran sus propias palabras reevaluando las formas lingüísticas necesarias para expresar el mensaje deseado. Esto presenta *la teoría interaccionista* porque muestra cómo la negociación que ocurre entre el novato y experto, lleva al novato a involucrarse más en la lengua. Además, dentro de los episodios, se ha presentado cómo la negociación permite que los alumnos se enfoquen en formas específicas de la lengua, mostrando *la teoría de enfoque en la forma*. Sin embargo, no es suficiente ni apropiado clasificar al profesor solamente dentro de la categoría de estas teorías. Esto es debido a que a través de estos episodios dentro de la negociación, el profesor integra las seis funciones de andamiaje para asistir al novato en el proceso de evaluación, así revelando *la teoría sociocultural*. Al igual que los estudios anteriores presentados en esta investigación (Adair-Hauck & Donato, 1994; Antón, 1999; Antón & Dicamilla, 1998; Brooks & Donato, 1994; McCormick & Donato, 2000), a través del andamiaje, los alumnos adquieren las formas lingüísticas necesarias transfiriendo la información del plano social al plano cognitivo. Entonces, tomando en cuenta las conclusiones del uso de la instrucción proléptica y las funciones del andamiaje dentro de la negociación, se destaca cómo *la teoría sociocultural* es más prominente en la enseñanza de este profesor.

Otro recurso de gran importancia en la negociación de significado es el uso de la pregunta. En estudios previos presentados en esta investigación se identifica el uso de la pregunta para aclarar el mensaje en el discurso como más común entre el hablante nativo

con el no-nativo fuera del aula (Long y Sato, 1983). Sin embargo, aunque el profesor en este estudio no es un hablante nativo, él utiliza el recurso de la pregunta en casi todos los turnos discursivos dentro del aula. Entre los usos más comunes se encuentran: motivar e integrar al alumno en la participación, identificar y corregir formas incorrectas de la lengua haciendo eso de la retroalimentación implícita, y evaluar comprensión y clarificar el significado del mensaje.

Además del uso de la pregunta como recurso en el aula, este estudio identifica el uso de la pregunta retórica en los niveles iniciales. Contrario a lo presentado en el capítulo de estudios anteriores en esta investigación (Chaudron, 1986), la pregunta retórica es utilizada en la negociación de significado tanto en los niveles de competencia avanzada como en los de principiantes. Para que este recurso sea una herramienta eficiente, el profesor complementa con el uso de énfasis, la repetición, los gestos, la lengua simplificada, las pausas y el humor.

Al estudiar las diferencias discursivas entre los dos niveles en la investigación, segundo nivel y cuarto nivel, se revela una diferencia entre el grado de involucración del profesor. En el segundo nivel el profesor se encuentra más involucrado en la interacción con los alumnos que en el nivel avanzado. Esto también coincide con la teoría sociocultural, que defiende que a través de la colaboración con el experto, el novato, cuanto más conocimiento obtenga, toma más responsabilidad en una actividad, lo cual lo lleva a ser autosuficiente para solucionar el problema por sí mismo. Es más, para lograr dicha independencia, evidente en los niveles avanzados, se ha observado que el profesor utiliza ciertos recursos desde los niveles bajos. En los niveles bajos hace más uso de los gestos, la repetición, el énfasis, la lengua simplificada, la definición, el humor, los

sonidos y las retroalimentación metalingüística, mientras que en los niveles avanzados hace más uso de recursos más complejos y sofisticados como las extensiones, elicitaciones, y el parafraseo.

Este estudio es una contribución al campo de la enseñanza del español como segunda lengua. Identifica recursos y métodos utilizados por el profesor para maximizar de manera eficiente el uso de la lengua meta en el aula. No solamente el profesor da conocimientos culturales y lingüísticos mediante el uso exclusivo de la lengua meta (L2), sino que también modela el ejemplo de estrategias a utilizar en el discurso para comunicar un mensaje evitando uso de la lengua materna (L1).

APÉNDICE A

GRABACIONES DEL ESTUDIO

FECHA	NIVEL	TIEMPO (NIVEL 2)	TIEMPO (NIVEL 4)
18 de agosto 2008	2	43.00 min.	
19 de agosto 2008	4		44.17 min.
30 de septiembre 2008	2	32.36 min.	
30 de septiembre 2008	4		38.35 min.
TOTAL	4 grabaciones	75.36 min.	82.52 min.
		TIEMPO EN TOTAL:	157.88 min. / 2 horas 38 min.

OBRAS CITADAS

- Adair-Hauck, B. & Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the Zone of Proximal Development. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 532-557.
- Antón, M. (1996). Using ethnographic techniques in classroom observation: A study of success in a foreign language class. *Foreign Language Annals*, 29, 551-561.
- Antón, M. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 303-318.
- Antón, M. & DiCamilla, F. (1998). Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
- Brooks, F. B. & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Chaudron, C. (1986). The role of simplified input in classroom language. In G. Kasper (Ed.), *Learning, teaching, and communication in the foreign language classroom* (pp. 99-110). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Consolo, Douglas Altamiro (2000). Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (pp. 91-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Donato, R. & Adair-Hauck, B. (1992). Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, 1 (2), 73-89.
- Duff, P. & Polio, C. (1990). How much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2), 154-166.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. (pp. 69-85). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Gass, Susan M. & Varonis, Evangeline Marlos (1985). Task variation and nonnative/nonnonative negotiation of meaning. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 149-161). Rowley, MA: Newbury House.

- Green, J. & Wallat, C. (1981). Mapping Instructional Conversations—A Sociolinguistic Ethnography. In J. Green and C. Wallat, (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings* (pp. 161-205). Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Hall, Joan K. (2004). “Practicing speaking” in Spanish: Lessons from a high school foreign language classroom. In D. Boxer & A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 68-87). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Klee, Carol & Tedick, Diane J. (1997). The Undergraduate Foreign Language Immersion Program in Spanish at the University of Minnesota. In Stephen B. Stryker & Betty Lou Leaver (Eds.), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* (pp. 141-173). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Krashen, Stephen D. (1980). The input hypothesis in J.E. Alatis (ed.) *Current Issues in Bilingual Education*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classrooms*. San Francisco: Alemany Press.
- Lightbrown, P. M. & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (4), 126-141.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Long, M. & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers’ questions. In H. W. Selinger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.
- Lörscher, W. (1986). Conversational structures in the foreign language classroom. In G. Kasper (Ed.), *Learning, teaching, and communicating in the foreign language classroom* (pp. 11-22). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Lynch, Andrew, Klee, Carol A., & Tedick, Diane J. (2001). Social Factors and Language Proficiency in Postsecondary Spanish Immersion: Issues and Implications. *Hispania*, 84 (3), 510-524.

- Lyster, R. (1998). Immersion pedagogy and implications for language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 64-95). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- McCormick, Dawn E. & Donato, Richard (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (pp. 183-201). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Musumeci, Diane (1996). Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes? *Applied Linguistics* 17 (3), 286-325.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist perspective. In R. M DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 180-207). New York, New York: Cambridge University Press.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G., & Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. *Foreign Language Annuals* 40 (1), 102-121.
- Psathas, George (1995). *Conversation Analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44 (3), 493-527.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 115-132). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica, T. & Long, M. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In R. Day (Ed.), *Talking to learn. Conversation in second language acquisition* (pp. 85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Rulon, K. & McCreary, J. (1986). Negotiation of content: Teacher-fronted and small-group interaction. In R. Day (Ed.), *Talking to learn. Conversation in second language acquisition* (pp. 182-199). Rowley, MA: Newbury House.

- Spradly, James (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 236-244). Rowley, MA: Newbury house.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp. 64-82). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toth, P. D. (2004). When grammar instruction undermines cohesion in L2 Spanish classroom discourse. *Modern Language Journal*, 88, 14-30.
- Toth, P. D. (2008). Teacher- and learner-led discourse in a task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58 (2), 237-283.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 17-50). Rowley, MA: Newbury House.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17, 89-100.

CURRICULUM VITAE

Jennifer Rae Smiley

EDUCATION

**Indiana University-Purdue University at Indianapolis (IUPUI)/
Universidad de Salamanca**, Salamanca, Spain December 2010
Master of Arts in the Teaching of Spanish

Manchester College, North Manchester, Indiana May 2006
Bachelor of Arts
Double Major: Art and Spanish

Universidad de Veracruzana, Xalapa, Veracruz, Mexico 2004-2005
Junior Year Abroad, Cultural Immersion Program

TEACHING EXPERIENCE

English Instructional Assistant 2010-present
Education Department of Spain, Madrid, Spain

Associate Faculty 2008-2010
Introductory Spanish I S117, IUPUI
Introductory Spanish II S118, IUPUI

Teaching Assistantship, IUPUI 2008-2009
Introductory Spanish I S117, IUPUI

Teaching Practicum Spring 2007
Introductory Spanish I S117, IUPUI

ESL Instructional Assistant 2006-2007
Crestview Elementary School, Indianapolis, Indiana

OTHER EXPERIENCE

Assistant Director Summer 2009
Indiana University Summer Study Abroad Program
Salamanca, Spain

Service Learning Assistantship, IUPUI 2007-2008
Spanish Resource Center/Education Department of Spain

VOLUNTEER EXPERIENCE

IAATSP “Concurso Académico” (Indianapolis, IN) April 2008/2009
Served as a proctor for IAATSP Spanish competition among regional High Schools and Middle School

FECLAI (Foro Ecuménico del Consejo Latinoamericano de Iglesias) El Salvador Republic in Central America March 2009
Served as an international observer for El Salvador’s presidential y vice presidential elections

Voluntary Service Learning Fall 2007
Observed and assisted in 7th and 8th Spanish classes, Craig Middle School, Indianapolis, Indiana

Indiana Reading Corps Spring 2006
Tutored children in reading and reinforced literacy skills by follow up activities

PUBLICATIONS

“La ciudad dorada”. *Boletín*. Indiana American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (IAATSP). Fall, 2007.

“Euskera”. *Boletín*. Indiana American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (IAATSP). Spring, 2008.

LANGUAGES

Spanish: Near-Native Fluency

HONORS AND AWARDS

- National Spanish Honor Society, Sigma Delta Pi 2010
- Received the highest teaching effectiveness score (5.0) from student evaluations in Spanish S117 at IUPUI Spring 2010
- Norman and Ruth Nichols Howard Endowed Scholarship Fund for Fine Arts, Manchester College 2005
- Rowan K. Daggett Grant, Manchester College 2005
- Manchester Grant, Manchester College 2003-2005