



03070  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE  
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS Y  
CONVERSACIONALES EN EL HABLA DEL  
PROFESOR DE ESPAÑOL COMO L2

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA

APLICADA

P R E S E N T A :

LIC. ARACELI DEL ROSARIO ALVAREZ CEDERBORG

MEXICO, D. F.

1996

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis alumnos japoneses del CENAPRED:

Uno San

Kikuchi San

Taniguchi San

Yoshimura San

Katsumata San

M i k u m o San

K i t a j i m a San

K a w a s e San

Honda San

Saito San

A Raúl Nivón, profesor de español  
en el otro lado del mundo

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi agradecimiento a las siguientes personas:

A la maestra Marisela Colín Roda, quien dirigió con lucidez y generoso empeño el curso de la presente investigación.

A las maestras Marilyn Chasan, Helena Da Silva Gomes, Marilyn Buck, María Reyes López y José María Díaz de León, por la pertinencia de sus comentarios y observaciones.

A las maestras del CEPE que gentilmente me permitieron la videograbación de sus clases.

A mis compañeros de generación, por haber coincidido en preocupaciones y afanes.

A Pili por haber compartido conmigo estudio y carcajadas.

A Guillermina García y Andrea Molina, por su interminable voluntad de servicio.

A mis colegas y amigas Rosa Esther Delgadillo y Laura Ponte, por ser como son y estar siempre ahí.

## CONVENCIONES

L2	= segunda lengua
NH(s)	= hablante(s) nativo(s)
NNH(s)	= hablante(s) no nativo(s)
P	= profesor
A('s)	= alumno(s) [no identificado(s)]
A1, A2, A3...	= alumno identificado
A'	= otro alumno
M1, M2, M3	= profesores sujetos de esta investigación
PR	= nivel de enseñanza de alumnos principiantes
IN	= nivel de enseñanza de alumnos intermedios
AV	= nivel de enseñanza de alumnos avanzados
(.)	= micropausa
(...)	= pausa más larga
(( ))	= comentario de la investigadora
(XXX)	= habla incomprensible
[ ]	= traslape
[...]	= texto omitido
<i>casa</i>	= se destaca una modificación lingüística o conversacional
la casa es-	= truncamiento en el enunciado
casa.....	= alargamiento
<u>casa</u>	= segmento de habla pronunciado con acento enfático y aumento en la intensidad de la voz
@@@@	= risas
< >	= segmento de habla que se enuncia como murmullo
§§§§§	= segmento de habla que se enuncia como canto
¿?	= pregunta
! !	= exclamación

## RESUMEN

El tema de este estudio, circunscrito al área de la Investigación de la interacción en el salón de clase, tiene por objeto la descripción y análisis de las modificaciones lingüísticas e interaccionales que realiza el profesor de español como L2 en el salón de clase, con el fin de hacer algunas reflexiones que incidan en un mejor desempeño docente de los profesores que se inician en esta labor, así como en el diseño de cursos de formación de profesores.

En los últimos años las teorías psicolingüísticas han destacado el papel relevante que tiene en el proceso de adquisición lingüística el aportar *input* comprensible a los aprendientes de una lengua, sin embargo los profesores con escasa o nula experiencia no se muestran muy conscientes sobre la importancia de realizar ajustes lingüísticos e interaccionales en su habla con este fin; en este sentido la presente investigación aporta algunas sugerencias sobre el tipo de modificaciones que pueden realizar.

Este estudio, de tipo cualitativo y en una medida menor, cuantitativo, se basa en la descripción y análisis del registro de interacción en el salón de clase de tres profesoras de español de la Universidad Nacional Autónoma de México, en tres niveles de enseñanza (principiantes, intermedios y avanzados), para lo cual se videograbó y transcribió un total de nueve horas de clase, y se analizó de acuerdo con las categorías propuestas por Larsen-Freeman y Long (1991) para la descripción del habla a extranjeros.

El análisis de los datos mostró que los profesores realizan una variedad más amplia de ajustes que la descrita por Larsen-Freeman y Long, y que incluyen en su habla no sólo rasgos identificados en el habla a extranjeros, sino también en el habla a los niños, amén que acentúan rasgos del habla entre nativos, motivados por fines pedagógicos. Asimismo se encontró que la naturaleza y frecuencia de las modificaciones está relacionada tanto con el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes, como con el tópico y la actividad realizada.

Los resultados obtenidos permiten hacer algunas consideraciones sobre la necesidad de incluir un espacio en los cursos de formación de profesores en el que se reflexione sobre las implicaciones que puede tener el habla del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## INDICE

<b>INTRODUCCION</b>	1
Notas a la Introducción	5
<b>CAPITULO 1: La Investigación de la Interacción en el salón de clase y la adquisición de una L2</b>	6
<b>CAPITULO 2: El estudio de las hablas simplificadas</b>	15
2.1 <i>Baby Talk</i> o <i>Motherese</i> o habla a los niños	15
2.2 <i>Foreigner Talk</i> o habla a extranjeros	21
2.3 <i>Teacher Talk</i> o habla del maestro	33
<b>CAPITULO 3: Metodología del estudio</b>	43
3.1 Objetivo y características	43
3.2 Antecedentes y justificación	43
3.3 Descripción de los sujetos	44
3.4 El <i>corpus</i>	46
3.5 Preguntas de investigación	46
3.6 Categorías de análisis	47
Notas al Capítulo 3	58
<b>CAPITULO 4: Análisis del corpus</b>	59
4.1 La profesora M1-PR	61
4.1.1 La descripción de la clase M1-PR	62
4.1.2 Análisis de las modificaciones de M1-PR	62
4.1.2.1 Modificaciones lingüísticas	62
4.1.2.1.1 Nivel fónico fonológico	62
4.1.2.1.2 Nivel gramatical	63
4.1.2.1.3 Nivel semántico	64
4.1.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	65
4.1.2.3 Otros fenómenos	71
4.1.3 Resumen de las modificaciones de M1-PR	74
4.2 La profesora M1-IN	76
4.2.1 La descripción de la clase M1-IN	76
4.2.2 Análisis de las modificaciones de M1-IN	76
4.2.2.1 Modificaciones lingüísticas	76

4.2.2.1.1 Nivel fónico fonológico	76
4.2.2.1.2 Nivel gramatical	77
4.2.2.1.3 Nivel semántico	77
4.2.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	78
4.2.2.3 Otros fenómenos	84
4.2.3 Resumen las modificaciones de M1-IN	87
4.3 La profesora M1-AV	89
4.3.1 La descripción de la clase M1-AV	89
4.3.2 Análisis de las modificaciones de M1-AV	89
4.3.2.1 Modificaciones lingüísticas	89
4.3.2.1.1 Nivel fónico fonológico	89
4.3.2.1.2 Nivel gramatical	90
4.3.2.1.3 Nivel semántico	91
4.3.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	92
4.3.2.3 Otros fenómenos	98
4.3.3 Resumen de las modificaciones de M1-AV	100
4.3.4 Conclusiones específicas sobre M1	101
4.4 La profesora M2-PR	105
4.4.1 La descripción de la clase M2-PR	105
4.4.2 Análisis de las modificaciones de M2-PR	106
4.4.2.1 Modificaciones lingüísticas	106
4.4.2.1.1 Nivel fónico fonológico	106
4.4.2.1.2 Nivel gramatical	107
4.4.2.1.3 Nivel semántico	108
4.4.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	109
4.4.2.3 Otros fenómenos	113
4.4.3 Resumen de las modificaciones de M2-PR	116
4.5 La profesora M2-IN	118
4.5.1 La descripción de la clase M2-IN	118
4.5.2 Análisis de las modificaciones de M2-IN	119
4.5.2.1 Modificaciones lingüísticas	119
4.5.2.1.1 Nivel fónico fonológico	119
4.5.2.1.2 Nivel gramatical	119
4.5.2.1.3 Nivel semántico	119
4.5.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	

conversacionales	120
4.5.2.3 Otros fenómenos	125
4.5.3 Resumen de las modificaciones de M1-IN	127
4.6 La profesora M2-AV	128
4.6.1 La descripción de la clase M2-AV	128
4.6.2 Análisis de las modificaciones de M2-AV	129
4.6.2.1 Modificaciones lingüísticas	129
4.6.2.1.1 Nivel fónico fonológico	129
4.6.2.1.2 Nivel gramatical	129
4.6.2.1.3 Nivel semántico	130
4.6.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	130
4.6.2.3 Otros fenómenos	136
4.6.3 Resumen de las modificaciones de M2-AV	140
4.6.4 Conclusiones específicas sobre M2	141
4.7 La profesora M3-PR	145
4.7.1 La descripción de la clase M3-PR	145
4.7.2 Análisis de las modificaciones de M3-PR	146
4.7.2.1 Modificaciones lingüísticas	146
4.7.2.1.1 Nivel fónico fonológico	146
4.7.2.1.2 Nivel gramatical	148
4.7.2.1.3 Nivel semántico	150
4.7.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	151
4.7.2.3 Otros fenómenos	159
4.7.3 Resumen de las modificaciones de M3-PR	163
4.8 La profesora M3-IN	165
4.8.1 La descripción de la clase M3-IN	165
4.8.2 Análisis de las modificaciones de M3-IN	166
4.8.2.1 Modificaciones lingüísticas	166
4.8.2.1.1 Nivel fónico fonológico	166
4.8.2.1.2 Nivel gramatical	166
4.8.2.1.3 Nivel semántico	167
4.8.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	169
4.8.2.3 Otros fenómenos	175
4.8.3 Resumen de las modificaciones de M1-PR	178
4.9 La profesora M3-AV	180

4.9.1 La descripción de la clase M3-AV	180
4.9.2 Análisis de las modificaciones de M3-AV	181
4.9.2.1 Modificaciones lingüísticas	181
4.9.2.1.1 Nivel fónico fonológico	181
4.9.2.1.2 Nivel gramatical	181
4.9.2.1.3 Nivel semántico	181
4.9.2.2 Modificaciones interaccionales o conversacionales	183
4.9.2.3 Otros fenómenos	188
4.9.3 Resumen de las modificaciones de M3-AV	190
4.9.4 Conclusiones específicas sobre M3	191
<b>CAPITULO 5: Consideraciones finales y recomendaciones pedagógicas</b>	<b>195</b>
Notas al Capítulo 5	211
<b>ANEXO: Transcripción completa de la clase M3-PR</b>	<b>213</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>257</b>

## INTRODUCCION

El tema del presente estudio se inscribe en el área de la Investigación de la interacción en el salón de clase y tiene como propósito describir y analizar el habla del profesor de español como L2, en lo que se refiere a los ajustes lingüísticos e interaccionales que realiza al dirigirse a los estudiantes extranjeros en el aula en tres niveles distintos de enseñanza (principiantes, intermedios y avanzados). El objetivo final de este trabajo es hacer algunas consideraciones de utilidad para los cursos de formación de profesores de español como L2 en el contexto de enseñanza en México, en relación a las implicaciones que puede tener la elaboración de estos ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el campo de la enseñanza del español, y particularmente del español mexicano, son muy pocas las contribuciones que se han hecho en torno al estudio de la interacción en el salón de clase y poco se ha analizado la utilidad que éstas pueden tener en relación con el aprendizaje. En cuanto al habla del profesor, si bien ésta constituye el instrumento fundamental en la enseñanza de la lengua en un contexto formal de aprendizaje y existe el reconocimiento del papel relevante que juega la comprensión oral para promover el desarrollo de otras habilidades lingüísticas, son escasos los acercamientos que se han realizado a su estudio.

Dado que el objetivo central de este trabajo es la descripción de un registro de interacción, se plantea como un estudio de tipo cualitativo y en menor medida, cuantitativo, ya que persigue analizar las características y la frecuencia de estos rasgos, y sus resultados provienen del análisis de un *corpus* de nueve horas de clase impartidas por tres maestros diferentes en tres niveles de enseñanza.

El interés por la realización de esta investigación parte de inquietudes derivadas de mi actividad docente en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución a la que desde hace 75 años acuden estudiantes de muy diversos países con el objeto de aprender la variedad mexicana del español, así como de adquirir conocimientos sobre la cultura mexicana, especialmente en lo que atañe al arte, la historia y la literatura.

En el CEPE se imparten seis niveles de enseñanza de español, con una duración de seis semanas (tres horas diarias) y un total de 90 horas de clase cada uno. El nivel inicial (Introducción al español) constituye un curso básico al que únicamente se inscriben los estudiantes que proceden de países cuyas lenguas poseen una estructura gramatical muy diferente de la española, como el japonés,

coreano, chino, vietnamita, ruso, etc. Cuando éste no es el caso, los estudiantes inician sus estudios en el primer nivel (Español I) y los concluyen en el nivel V (Español V). Los estudiantes franceses, estadounidenses, alemanes, italianos, etc., pueden cursar en un año los cinco niveles de enseñanza que les corresponden, al término de los cuales son capaces de comunicarse con un relativamente alto nivel de corrección gramatical, dado que la situación de inmersión a que están expuestos favorece el fenómeno de adquisición lingüística.

Hace aproximadamente diez años se realizó en el CEPE una reforma académica que trajo como consecuencia la elaboración de una serie de cinco libros denominados *Pido la palabra*, elaborados por los profesores del Centro. Dichos materiales se basaron en ciertos aportes del enfoque comunicativo y en la experiencia obtenida durante el desempeño docente. Los libros incluyen ejercicios para ejercitar la comprensión auditiva y de lectura, así como la producción oral y escrita, sin dejar de incluir explicaciones y ejercicios gramaticales.

Dado que hasta ahora la UNAM no ha contado con una licenciatura en la enseñanza del español como L2 -actualmente empiezan a surgir algunos proyectos en este sentido- los profesores que desean impartir clases en el CEPE deber ser egresados preferentemente de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas o bien de una Licenciatura en Letras Modernas, formación que les permite enfrentarse a los grupos de estudiantes extranjeros con un conocimiento de la estructura gramatical de la lengua, si bien con ciertas carencias en lo que respecta a aspectos didácticos. Con objeto de llenar este vacío, desde 1994 se empezaron a impartir en el CEPE cursos de formación y actualización de profesores, sin embargo no es un requisito la acreditación de estos cursos para ser contratados como profesores de español, de ahí que el buen profesor de español se "forma" en el salón de clase.

Debido a esta situación, los profesores que se inician en esta labor muchas veces desconocen los mecanismos o no han hecho conciencia de la importancia de proporcionar a los estudiantes un registro de habla comprensible, por lo que no es raro escuchar comentarios de los estudiantes en relación a algunos profesores cuya habla "resulta muy difícil de entender", y de otros "a quienes se les entiende muy bien". Algunas teorías psicolingüísticas, como el interaccionismo social, han enfatizado la relevancia que tiene el aportar *input* (1) comprensible a los aprendientes de una lengua en el proceso de adquisición lingüística. Se ha visto que sólo el *input* que es comprendido por éstos puede promover avances en la adquisición de L2 (2).

Desde este punto de vista, el estudio del habla del maestro presenta un interés especial, ya que permite conocer las estrategias de que se sirve el profesor a fin de que su habla resulte comprensible a los estudiantes y definir hasta qué grado tales estrategias pueden ayudar a que los estudiantes produzcan lengua oral con la misma característica. En este sentido, el presente trabajo aporta algunas sugerencias en cuanto a las modificaciones lingüísticas e interaccionales que pueden realizar en su práctica docente los profesores que se inician en esta labor.

Por otro lado, el inventario de rasgos reportados en la bibliografía consultada no incluye algunos que se han identificado en el *corpus* utilizado para este trabajo, por lo que esta investigación constituye una aportación valiosa al tema.

En los estudios que se han realizado sobre el habla del profesor, se han identificado una serie de rasgos propios también del habla a extranjeros fuera del aula, pero poco se ha dicho sobre la función pedagógica que pueden tener los diferentes ajustes en este contexto, aspecto que se pretende especificar en esta investigación.

El término de función pedagógica tiene diversas aplicaciones dentro de paradigmas de investigación alternativa, por ejemplo, en el diseño de cursos, en el estudio de la interacción, etc. y muchas veces se emplea en el mismo sentido que los términos intención y propósito pedagógicos; sin embargo convendría hacer una distinción entre ellos, aunque sea brevemente. La intención pedagógica, es entendida por Richerich y Scherer (1975) como la utilidad que tiene en la mente del diseñador de materiales una actividad didáctica. Por ejemplo, cuando al alumno se le hace escuchar un fragmento de habla con la intención o deseo de mostrar que ciertas palabras contienen más información que otras, y que son esas palabras las que debe comprender y recordar. El propósito pedagógico, en cambio, es, según Seedhouse (1994), el que determina cómo los aprendientes se aproximan al texto y la clase de discurso que éstos producen en respuesta a él. Por ejemplo, a un texto simple como "Juana está llevando el dinero al banco", el maestro le puede imponer diferentes propósitos pedagógicos, por ejemplo, puede esperar que los alumnos produzcan elementos lingüísticos específicos en respuesta a ese enunciado, ya sea que lo transformen en una construcción pasiva, que cambien el sujeto y hagan las transformaciones gramaticales necesarias en el verbo o simplemente hacer que lo repitan para practicar la pronunciación. En cuanto al término de función pedagógica, no ha sido definido categóricamente, sin embargo parece estar más vinculado con relación al uso de la lengua

(Kirschbaum 1980). En la presente investigación se entiende por función pedagógica el manejo que se hace a nivel de la interacción de determinados recursos lingüísticos para promover o favorecer el uso de la lengua, esto es, en qué medida las modificaciones lingüísticas y conversacionales promueven usos lingüísticos en los estudiantes.

Es sabido que los estudios sobre el discurso oral (3) describen características o rasgos propios, tales como repeticiones, omisiones, irregularidades sintácticas que no están presentes, por ejemplo, en el discurso escrito, sin embargo, este tipo de irregularidades propias del habla natural, no se tomaron en consideración al hacer el análisis porque no obedecen a ninguna motivación específica.

A la luz de los hallazgos de un trabajo elaborado previamente (Alvarez y Chávez 1992) en el sentido de que el profesor de español como L2, al igual que los profesores de otras lenguas, elabora modificaciones lingüísticas e interaccionales al dirigirse a los estudiantes principiantes en el aula, las preguntas que se propone responder esta investigación son:

1. ¿El profesor de español realiza ajustes lingüísticos e interaccionales en los tres niveles de enseñanza considerados?
2. ¿Cuáles resultan más frecuentes en cada nivel? ¿Qué factores influyen en la presencia de unos y otros?
3. ¿Cuáles de estos ajustes están más ligados a una función pedagógica?
4. ¿El estudio del habla del profesor de español como L2 corrobora los hallazgos que se han realizado al investigar el habla de profesores de otras lenguas?

Para responder a ellas, se ha organizado el trabajo en cinco capítulos:

En el **Capítulo 1** se analiza la relevancia que tiene el estudio de los procesos del salón de clase para una mejor comprensión del fenómeno de la adquisición lingüística y se exponen los presupuestos psicolingüísticos que apoyan la presente investigación.

En el **Capítulo 2** se resumen las principales aportaciones en torno al habla modificada: el habla a los niños, el habla a extranjeros y el habla del profesor, con el fin de establecer similitudes y diferencias que permitan caracterizar ampliamente a la última variedad, tema de este trabajo.

En el **Capítulo 3** se expone la metodología empleada, se plantean las preguntas de investigación y se presenta el inventario de categorías que se tomarán en cuenta al analizar el corpus.

En el **Capítulo 4** se realiza el análisis y se presentan conclusiones específicas de cada sujeto.

En el **Capítulo 5** se hacen consideraciones finales y recomendaciones pedagógicas.

### NOTAS A LA INTRODUCCION

(1) *Input*: "The language to which the learner is exposed and which serves as the data to determine the rules of the L2" (Cadierno-Lopez, 1992 : 13) Traduzco: "La lengua a la que el hablante es expuesto y que sirve como los datos que determinan las reglas de la L2".

(2) White (1987) argumenta que el *input in* comprensible puede propiciar la adquisición de algunos aspectos de la gramática, no obstante, VanPatten y Cadierno (1993) enfatizan que el *input* necesario para la adquisición debe contener significado en el que se fija el aprendiente por su contenido proposicional.

(3) Villaça *et al.* (1990) afirman que los discursos varían de acuerdo a la posibilidad que tienen de ser o no planeables. Una conversación espontánea sería relativamente no planeable, es decir, es administrada paso a paso. Lo que se va a decir, cómo se va a decir y quién lo va a decir son elementos que pueden ser anticipados apenas en secuencias limitadas, resultando difícil predecir la forma y la dirección del tema de la secuencia entera. El discurso escrito, por el contrario, es pensado o proyectado antes de su manifestación.

El hecho de que el discurso oral se elabore en el momento en que se desarrolla la conversación, le confiere una característica de fragmentariedad, fruto de la simultaneidad entre la manifestación verbal y la construcción del discurso, así como de la consecuente rapidez de su producción. La rapidez con que el hablante construye su habla tiene consecuencias directas en la administración del flujo de información. Tanto las interrupciones definitivas como las suspensiones momentáneas del tema acusan una fuerte tendencia de la lengua hablada para explicitar los procesos de su propia creación.

Estos hechos, que evidencian el tipo particular de planeamiento del discurso oral, reflejan también otra característica de la lengua hablada, sobre todo en situaciones dialogadas, que es el desenvolvimiento de los interlocutores. Para realizar sus objetivos de interacción comunicativa, el hablante hace concesiones al oyente cuando percibe, en las reacciones de éste, que su habla no está siendo comprendida y que por tanto, son necesarias ciertas reparaciones o informaciones adicionales.

Villaça *et al.* identifican como rasgos propios del discurso oral en portugués procesos de inserción de un tema, procesos de reconstrucción, repeticiones, reparaciones, paráfrasis, adjunciones.

En mi opinión, el habla del profesor no es ajena a la realización de fenómenos típicos del discurso oral, sin embargo considero que constituye un habla mucho más planeada que la que se puede observar al participar en una conversación con otros nativohablantes, debido a que es a la vez vehículo y contenido de la instrucción. Por ello está orientada a la consecución de fines pedagógicos que no se dan en el discurso oral entre nativos.

## **CAPITULO 1: LA INVESTIGACION DE LA INTERACCION EN EL SALON DE CLASE Y LA ADQUISICION DE L2.**

Habiendo definido como propósito de esta investigación la descripción de algunos aspectos del habla del profesor de español como L2, en este primer capítulo se explora el área de investigación a que se circunscribe este trabajo, así como se explica la relevancia que tiene el tema en cuanto a las metas que persigue dicha área de investigación.

Para el logro de este objetivo, se ha dividido el capítulo en dos apartados. En el primero, se caracteriza una nueva área de investigación que se concentra en el estudio de los procesos que se dan en el salón de clase y en el segundo, se presentan los presupuestos psicolingüísticos que apoyan algunas de las investigaciones realizadas en esta área y se analiza la influencia de los procesos del salón de clase en la adquisición lingüística.

En el segundo apartado de este capítulo resulta de un valor especial la presentación de las Hipótesis del *input* y del *output* comprensibles, ya que en ellas adquiere relevancia la elaboración de estudios sobre el habla del maestro, como el que se propone este trabajo.

### **1.1 La Investigación de la Interacción en el salón de clase.**

El siglo XX ha sido, en el campo de la enseñanza de lenguas, terreno fértil para el desarrollo de una serie de metodologías apoyadas en las concepciones psicolingüísticas que han tratado de explicar cómo ocurre la adquisición, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras.

Hasta antes de la década de los 70's, se tenía la creencia de que había que atribuir a los diferentes métodos de enseñanza el éxito o el fracaso del desarrollo lingüístico y se elaboraron un conjunto de estudios tendientes a comparar los resultados obtenidos bajo los lineamientos de una y otra metodología.

Al encontrar que dichos resultados eran más o menos los mismos, y alentados por los hallazgos del interaccionismo social, los lingüistas aplicados voltearon la mirada hacia el salón de clase, intentando encontrar en los procesos que se dan en él, la explicación de este desarrollo (Da Silva Gomes 1992).

Esto propició el surgimiento de una nueva área de estudio de la Lingüística Aplicada, denominada Investigación de la interacción en el salón de clase o Investigación de los procesos del salón de clases (*Classroom process research*), en lenguaje de Gaies (1983).

Este campo de estudio se basa en la observación y análisis de las actividades de clase, el habla y el comportamiento del profesor y los estudiantes, la forma y función de la interacción social y pedagógica que se lleva a cabo en el aula, con el propósito de conocer las implicaciones que esto pueda tener en la práctica docente, en la organización de la clase y en el diseño del currículo (Chaudron 1988a).

Entre los temas que se han investigado más a fondo pueden mencionarse el habla del maestro, el interlenguaje de los alumnos, el trabajo en grupo, la presentación de los puntos gramaticales, el tratamiento del error, el manejo de tópicos y estrategias comunicativas, la toma de turnos y el cambio de código.

Estos estudios pueden ser abordados desde la perspectiva del **análisis de la Interacción**, instrumento de observación basado en el empleo de conjuntos de categorías para codificar las clases de uso lingüístico que ocurren en el salón de clase (Ellis, 1985).

El análisis de la interacción ya se había iniciado en los años 60's con Flanders (1970), quien desarrolló un sistema de categorías para analizar los usos comunicativos del lenguaje de maestros y alumnos en clases de contenido. Se codificaron unidades de comunicación en las que el discurso del maestro estimuló una respuesta del alumno. Los análisis de frecuencias de comportamiento codificado revelaron, por ejemplo, que los maestros se llevan dos tercios del habla de la clase. Posteriormente, este sistema fue adaptado al uso en clases de lengua por Moskowitz (1971). Sistemas más sofisticados fueron vislumbrados por Fanselow (1977) y Allwright (1980). Este último propone, por ejemplo que la interacción en clase se considere en tres clases de análisis: 1) Análisis de la toma de turnos; 2) Análisis del tópico y 3) Análisis de tareas.

Cada dimensión analiza un diferente aspecto de los eventos de la clase, tal como quién participa en la interacción (maestro, estudiantes, grupos); el contenido de la comunicación (pronunciación, evento de la vida real); el tipo de la actividad pedagógica (*drill*, juego) o habilidad lingüística (conversación, lectura).

Un enfoque diferente para la descripción de los eventos de la clase es conocido como **análisis del discurso**. Estas técnicas evalúan la función de cada acto de habla con respecto al contexto en que ocurre. El análisis del discurso considera las contribuciones del maestro y de los alumnos. Difiere del análisis de la interacción, en que pretende describir no sólo la función de los enunciados individuales sino cómo estos enunciados se combinan para formar unidades de discurso más largas. El análisis del discurso muestra que muchas interacciones en

clase siguen el patrón "inicio-respuesta-retroalimentación", que restringe la oportunidad de negociar significado.

Chaudron (1988a) hace notar que aunque muchos investigadores emplean procedimientos de análisis del discurso para analizar una clase particular de comportamiento en el aula, un análisis del discurso cabal debería describir la estructura general de la interacción y todos los posibles tipos de actos. En un sistema como el de Sinclair y Coulthard (1975), se espera que ocurran diferentes tipos de eventos en cierto orden, a veces en una relación jerárquica con otros eventos.

Entre los temas que se han estudiado valiéndose de las técnicas del análisis del discurso, se pueden citar los trabajos de Chaudron (1977) sobre la retroalimentación; los de Van Lier (1982) sobre la toma de turnos y la reparación, y los de Long (1981b) sobre las preguntas.

Un tercer método que se ha venido empleando para los estudios de las clases de lengua es el **etnográfico**. La etnografía tiene sus raíces en los estudios antropológicos de la interacción sociocultural en comunidades bien definidas. Mientras el análisis del discurso lleva a la cuantificación de eventos, los estudios etnográficos generalmente no cuantifican los resultados, ya que la mayoría de los eventos son considerados en términos de los significados únicos que tienen en contextos específicos. Hasta ahora no se han hecho muchos estudios de este tipo en el salón de clase, según lo reporta Chaudron (1988a).

Si bien son variados los temas que se investigan en esta área, podría decirse que el eje central sobre el que se basan las discusiones lo constituye la relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula y la adquisición de L2. La pregunta que se formulan los lingüistas aplicados es: ¿En qué forma y medida apoyan los procesos del salón de clase el proceso de adquisición lingüística de L2?

Para entender la razón y la importancia de esta pregunta es necesario revisar el término "adquisición lingüística", así como explicar a qué hace referencia la palabra "interacción".

## **1.2 Teorías de adquisición de L2.**

Krashen (1976) afirma que hay dos vehículos para la apropiación de una segunda lengua o lengua extranjera:

En el contexto del salón de clases, en el que la lengua meta se organiza de acuerdo a la presentación de reglas que siguen una estricta secuencia de tiempo y ordenamiento, con la provisión de retroalimentación por parte del profesor en

caso de error o violación a las reglas del código lingüístico. Este sistema, en el que la atención del aprendiente está enfocada en rasgos formales de la lengua meta, es llamado por Krashen "aprendizaje", e implica un proceso consciente por parte del aprendiente.

En un contexto natural, sin una articulación de reglas formales, con un énfasis en la comunicación de significados. La corrección de los errores, si ocurre, tiende a enfocarse en el significado de los mensajes comunicados, no en la forma. Este sistema, llamado "adquisición", es inconsciente y se refiere a la producción espontánea de enunciados en la lengua meta en situaciones comunicativas.

Al ser la adquisición un proceso más natural de apropiación lingüística -el vehículo mediante el cual hacemos nuestra la lengua materna-, lo ideal sería que el salón de clases favoreciera este desarrollo. Pero ¿cuáles son los mecanismos que hacen posible la adquisición de L2?

Sobre el particular se han postulado tres propuestas diferentes, que se basan en el papel que desempeña el *input*, o habla dirigida al aprendiente de una lengua por los hablantes nativos de ésta.

1. La posición ambientalista sostiene que el entorno lingüístico es un factor determinante. En este modelo el *input*, moldeado por el nativohablante en formas y patrones, constituye un estímulo que el aprendiente imita e internaliza mediante la retroalimentación y el reforzamiento. Estos elementos y la regulación de los estímulos moldean la apropiación de las estructuras de la lengua y conducen a la formación de hábitos. Es necesario enfatizar la necesidad de regular los estímulos graduando el *input* en una serie de pasos, cada uno de los cuales constituye el correcto nivel de dificultad que el hablante ha alcanzado. La retroalimentación sirve dos propósitos. Indica cuando los enunciados en L2, producidos por el aprendiente, son correctos, y los refuerza, y señala cuándo los enunciados están mal formados, y los corrige.

2. La posición innatista, de la que Chomsky es uno de sus principales expositores, afirma que la simple exposición a la lengua no conduce a la adquisición, ya que el *input* que recibe el niño al adquirir L1 es "degenerado", es decir, está salpicado de falsos inicios, tropezones de la lengua, repeticiones, oraciones incompletas, etc. Tal clase de *input* resulta inadecuado para la adquisición. El papel que este juega es solamente el de un disparador que activa los mecanismos internos. Lo que el niño aprende no es las oraciones que escucha sino la estructura oracional subyacente, ayudado por el dispositivo de adquisición lingüística (LAD) con que es dotado antes de nacer. De la misma forma, para el

aprendiente de L2 resultaría insuficiente la simple exposición a la lengua para lograr su meta.

3. El enfoque interaccionista social explica la adquisición de la lengua como el resultado de la interacción entre las habilidades mentales del aprendiente y el ambiente lingüístico. Los mecanismos de procesamiento del aprendiente determinan y son determinados por la naturaleza del input. De manera similar, la cualidad del *input* afecta y es afectado por la naturaleza de los mecanismos internos. La interacción entre factores externos e internos se manifiesta en las interacciones verbales en las que el aprendiente y su interlocutor participan. De ello se sigue que los datos que importan no son los enunciados producidos por el aprendiente, sino el discurso que éste y su interlocutor construyen juntos. La adquisición lingüística se deriva de los esfuerzos colaborativos del aprendiente y su interlocutor, y comprende un juego dinámico entre factores internos y externos (Ellis 1985). Dicho en otras palabras, la adquisición no se realiza aprendiendo primero a manipular estructuras, construyendo gradualmente un repertorio de ellas y luego, de alguna forma, uniéndolas para usarlas en el discurso, como postulaban los ambientalistas. Para los interaccionistas, ocurre todo lo contrario. Uno aprende cómo hacer conversación, cómo interactuar verbalmente y a partir de esta interacción, las estructuras sintácticas se desarrollan (Hatch 1978).

Da Silva Gomes (1992: 168) enfatiza la importancia de la interacción negociada de la conversación ya que "a través de este intercambio negociado de significados (el que se recibe y el que se expresa) típico de la conversación, es que el estudiante obtiene la información sobre la lengua meta que le posibilita revisar su sistema de interlenguaje".

#### **La Hipótesis del *Input* comprensible.**

Las afirmaciones hechas por los innatistas en el sentido de que el *input* dirigido a los aprendientes de L1 era "degenerado", condujo en los años 70's a una serie de investigaciones centradas en las propiedades no sólo del habla de las madres, sino también del habla a extranjeros y de los profesores en el salón de clase (cf. Capítulo 2). Se encontró que dichas hablas son variaciones del habla que emplean los nativohablantes adultos al comunicarse entre sí, pero no son en ningún caso hablas "degeneradas".

Estas hablas, llamados registros "simplificados" por Ferguson (1971), se caracterizan porque contienen una serie de ajustes o modificaciones que hacen que el *input* sea más "comprensible" para las personas a quienes va dirigido, ya sea niños, extranjeros o estudiantes de L2.

En este sentido el estudio del *input* se ha convertido en uno de los principales puntos de interés para los lingüistas aplicados, ya que en él parece radicar gran parte de la clave del proceso de adquisición.

Una de las más famosas elaboraciones sobre el *input* ha sido desarrollada por Krashen (1981).

La Hipótesis del Input se basa en la Hipótesis del orden natural, también esbozada por Krashen, que sostiene que la adquisición de las estructuras gramaticales ocurre en un orden predecible. Si esta hipótesis es correcta ¿cómo se mueve uno de una etapa a la siguiente? Dicho en otras palabras, ¿cómo se progresa de una etapa  $i$ , donde  $i$  representa la competencia del adquiriente en un momento en particular, a  $i + 1$ , el siguiente nivel? La Hipótesis del input afirma que una condición necesaria (pero no suficiente) para el paso de una etapa  $i$  a una etapa  $i + 1$  es que el adquiriente entienda *input* que contiene  $i + 1$ , donde "entender" significa que el adquiriente está enfocado en el significado y no en la forma del mensaje, es decir, un *input* que contiene estructuras que están un poco más allá de su nivel actual de conocimiento. Esto se logra con la ayuda del contexto o mediante información extralingüística. Cuando la comunicación es existosa, cuando el *input* es entendido y abundante, se proporciona automáticamente  $i + 1$ .

En opinión de Machado (1992), el elemento fuerte de la teoría de Krashen es la universalización o uniformidad del proceso de adquisición, al sugerir que este proceso se da en fases secuenciadas, independientemente del sujeto que pasa por el proceso, o del contexto social en que este sujeto está inserto. Las fases de proceso estarían a la espera del aprendiente, que tendría que pasar por ellas siguiendo un patrón preestablecido. En la base de esta concepción está el presupuesto chomskiano que aboga por la existencia de un órgano mental que produce el lenguaje humano.

Krashen ha sido criticado también por postular una división tan tajante entre adquisición y aprendizaje, ya que como indica Machado, los conceptos de consciente e inconsciente son muy subjetivos y por tanto, no es posible investigarlos. Por otro lado se critica el carácter exclusivo de los dos procesos. A este respecto, Machado cita los argumentos de Mc Laughlin (1978) y Gregg (1984) en el sentido de que, con el tiempo, el conocimiento obtenido conscientemente vía aprendizaje, podría pasar a un nivel inconsciente de adquisición.

Allwright y Bailey (1991) señalan la importancia de una distinción propuesta por Corder en 1978 (citado por Allwright y Bailey, 1991), que habría que

incluir en la teoría del *input*. Se trata de la noción de *intake*. Corder afirma que no todo el *input* que reciben los aprendientes de una segunda lengua especialmente los que se encuentran en inmersión-, puede ser utilizado por su sistema gramatical interno en desarrollo, es decir, sólo una porción de ese *input* puede servir como *intake*. La creencia es que los aprendientes asimilan mejor aquellas formas que se adaptan a la gramática de su interlenguaje o están una etapa adelante de su gramática en desarrollo, es decir en la etapa  $i + 1$ . Otras formas no son procesadas por no encontrarse en esta etapa, así que no se convierten en *intake*.

Esta distinción fue establecida por Corder para mostrar lo inadecuado que resulta considerar a los aprendientes como receptores pasivos de informaciones lingüísticas (Machado 1992).

De acuerdo con De Fina, Da Silva Gomes y Díaz de León (1994), la Hipótesis del *input* de Krashen considera que hablar no es indispensable para la adquisición; la lengua se adquiere al oírla y al leerla, no al hablarla. A tono con estas ideas, la mejor manera de enseñar una lengua sería centrar la enseñanza en actividades de recepción (audición y lectura), con lo que el habla fluida "emergerá" por sí misma. La conversación sólo sería interesante porque puede estimular la recepción de *intake*.

Allwright y Bailey (1991) por su lado, opinan que el concepto de *input* comprensible, resulta problemático en varios sentidos. En primer lugar, no es completamente obvio que el *input* incomprensible sea absolutamente de ningún valor para el aprendiente de lenguas, puesto que hay aspectos de la lengua, como los patrones de acento y entonación, que pueden aprenderse independientemente de las formas y sus significados. En segundo lugar, no es fácil ver cómo la mera exposición al *input* -aun cuando sea comprensible- promueva realmente el desarrollo de la lengua.

### **La Hipótesis del *output* comprensible**

Una alternativa para la Hipótesis del *input* comprensible que trata de dar respuesta a las objeciones anteriormente expuestas, es la Hipótesis del *output* (producto) comprensible, esbozada por Swain (1985), basada en los años de investigación en programas de inmersión en Canadá. Ella piensa que mientras el *input* comprensible puede ser suficiente para adquirir competencia semántica en la L2, es necesario "*output* comprensible" para ganar competencia gramatical. Esto es, los aprendientes deben luchar por producir *output* que sea comprensible para sus interlocutores si quieren dominar los marcadores gramaticales de la

lengua. Tal dominio surge como resultado de la negociación en el proceso de interacción.

Hay, según lo expresado por Machado, una interrelación entre *input* y *output*, especialmente porque el *output* comprensible de un alumno puede volverse *input* comprensible para los otros alumnos.

En este orden de ideas, Long (1983 b) afirma que la adquisición de la lengua puede ser vista quizá, no como el fruto de un encuentro con *input* comprensible *per se*, sino como el resultado directo del trabajo involucrado en el proceso mismo de negociación. Dicho en palabras de Allwright y Bailey (1991), el trabajo requerido para negociar interacción es lo que hace posible el desarrollo de la adquisición, más que el resultado intentado del trabajo -el *input* comprensible-.

Nunan (1988) expresa que los aprendientes de una lengua no sólo necesitan la oportunidad de producir en la lengua meta, sino también necesitan la oportunidad de poder "negociar el *input* nuevo, asegurándose de que la lengua que es escuchada está modificada exactamente al nivel de comprensibilidad que ellos pueden manejar" (Long y Porter 1985, citado por Nunan, 1988).

Es así como los procesos de aula, al favorecer la interacción maestro-alumno, inciden en el proceso de adquisición lingüística. El salón de clases se perfila como un medio ideal para la adquisición, no sólo porque permite que el alumno reciba *input* comprensible por parte del profesor, sino también porque favorece la elaboración de *output* comprensible, en el esfuerzo por la interacción negociada de significados.

En este contexto resulta de particular interés la contribución de De Fina *et al.* (1994) en su estudio sobre el discurso pedagógico. Estos autores observaron que en el aula se pueden producir dos tipos de interacción discursiva: el tipo escolar, que sigue las pautas del estilo clásico (pregunta del maestro-respuesta del alumno-evaluación) y el tipo conversacional, caracterizado por un mayor número de iniciativas de toma de turno y control del tópico por parte del alumno, una mayor profusión de estrategias de verificación de la comprensión y peticiones de aclaración del contenido por parte del maestro.

Al analizar el discurso conversacional, encontraron que éste ocurre también cuando los participantes hablan sobre la gramática explícita, observación que reviste un interés singular, puesto que se opone a la concepción tradicional que priva en la mayoría de las metodologías comunicativas, según la cual la interacción en la clase comunicativa debe ser similar a la interacción entre NH y

NNH, y los tópicos tratados en el aula deben basarse en situaciones de la vida real.

Este hallazgo evidencia que el trabajo de negociación de significados puede darse en el aula independientemente del tópico que se se trate, y que el tipo de discurso que se usa en contextos informales de interacción NH-NNH puede aparecer en el salón de clase al tratar un tópico formal como la gramática explícita. De esta manera el tratamiento de la gramática debe ser visto como un tópico legítimo del salón del salón de clase que puede propiciar interacciones naturales entre profesor y alumnos, con lo que el proceso de adquisición lingüística puede resultar beneficiado.

Al reconocerse la influencia que tienen en el proceso de adquisición de L2 los procesos del aula, se justifica y legitima el desarrollo de la investigación de la interacción en el salón de clase, como una área de estudio que hará posible una mejor comprensión de los elementos que entran en juego en los mecanismos de apropiación lingüística.

Bajo esta perspectiva el estudio del habla del maestro reviste un interés especial, puesto que permitirá conocer los mecanismos que pone en juego el profesor con el fin de que su habla resulte comprensible para los estudiantes, y establecer hasta qué punto dichos mecanismos pueden servir también como un estímulo para que los estudiantes produzcan lengua oral con la misma característica.

En el siguiente capítulo se describirán algunos de dichos mecanismos en el marco de las investigaciones realizadas sobre el habla del maestro, así como los avances realizados en el estudio de otros registros de habla que han servido como antecedente para el desarrollo de estos trabajos.

## CAPITULO 2: EL ESTUDIO DE LAS HABLAS SIMPLIFICADAS

En este capítulo se exponen los principales trabajos realizados en torno a tres registros de habla simplificada: el habla a los niños, el habla a extranjeros y el habla del profesor de lengua, y se analiza el valor de estas aportaciones en el marco de la propuesta interaccionista.

El estudio del habla a los niños y del habla a extranjeros, que es tratado con bastante detalle en los apartados 2.1 y 2.2 de este capítulo, sirve como antecedente para la exposición, en el apartado 2.3, de las investigaciones sobre el habla del profesor, ya que éstas surgieron como consecuencia de las observaciones realizadas en dichas variedades, en un esfuerzo por encontrar similitudes y diferencias. Por otra parte el estudio del habla a los niños y a los extranjeros resulta relevante ya que ciertos rasgos que caracterizan a estas variedades están presentes en el habla del profesor de lengua.

En consecuencia, el lector deberá fijar su atención especialmente en el tercer apartado, por resultar el más relevante para los propósitos de la presente investigación, centrada -como ya se dijo- en el análisis de muestras de habla del profesor de español en el aula, sin embargo, ofrece un particular interés en los tres apartados, la descripción y análisis del conjunto de ajustes lingüísticos e interaccionales que realizan los usuarios de estos registros, así como la diferente función que cumplen estas variedades, ya que esto facilitará la lectura del Capítulo 3 de este trabajo.

### 2.1 EL HABLA A LOS NIÑOS (*BABY TALK*, *MOTHERESE*, o *CARETAKER SPEECH*)

El interés por el estudio del habla de la madre a los niños -*Baby Talk*, *Motherese* o *Caretaker speech* para los investigadores de habla inglesa- tiene sus raíces en el escaso valor que las teorías innatistas habían otorgado a las influencias ambientales en el aprendizaje lingüístico del niño.

Estas teorías asumían que el *input* que recibe el niño es el habla que emplean los adultos en las conversaciones normales; esto es, un *input* caracterizado por una gran complejidad sintáctica y semántica, a menudo rápida, no siempre bien estructurado y sujeto a interrupciones impredecibles. El hecho de que el niño logre adquirir la lengua con sorprendente facilidad y eficiencia, pese a estas limitaciones en el *input*, constituye un fuerte indicio para los innatistas de que el niño nace con una mente fuertemente predispuesta y estructurada para el

aprendizaje lingüístico, el cual es guiado por hipótesis de gramática universal. Esto implica que el niño no necesita un ambiente lingüístico específico ni requiere de un *input* ordenado bajo ningún principio.

Sin embargo, al investigar el habla que dirigen las madres a sus hijos pequeños, se pudo observar que ésta difiere del habla que ellas mismas emplean al dirigirse a otros adultos, con lo que se abrió la discusión sobre la importancia que tiene el *input* en el proceso de adquisición de la lengua materna. Se observó que los niños tienen acceso a un registro de habla altamente especializado que es sensible a su inmadurez comunicativa (Cross, 1977).

Según Ferguson (1977), cada comunidad hablante exhibe una serie de variaciones en su comportamiento lingüístico. Estas variaciones, llamadas registros simplificados, comprenden particulares usos fonéticos, sintácticos, semánticos y discursivos, y son convencionales, sistemáticos y culturalmente compartidos. Existen uno o más registros apropiados para el uso con gente que por una u otra razón, no puede entender el habla adulta normal en la manera usual. De esta manera, además del *Baby Talk*, se puede hablar de un registro que se emplea con los extranjeros (*Foreigner Talk*), de un registro de instrucción (*Teacher Talk*), de un registro de socialización, etc.

De acuerdo con el mismo autor, el primer lingüista moderno en investigar el registro que emplean las madres con sus hijos, es el lingüista danés Otto Jespersen, en su obra *Language* (1923 citado por Ferguson, 1977). Posteriormente, a partir de 1948, diversos autores iniciaron una serie de investigaciones sobre el habla a los niños en diferentes lenguas, multiplicándose estos trabajos en los años 70's.

Según Ferguson (1977:103) el habla a los niños en inglés se caracteriza por "una enunciación lenta y exagerada; con contornos entonativos exagerados; empleo de vocales plenas, reducidas o alargadas; oraciones más cortas; incrustaciones escasas o nulas; uso frecuente de dispositivos para atraer la atención y retroalimentación de palabras, frases y oraciones; empleo de términos de parentesco y nombres (con construcciones de tercera persona) en lugar de pronombres personales; uso del pronombre plural de primera persona para la segunda persona del singular; omisión de inflexiones; preferencia por sílabas de tipo CV (consonante vocal) y CVC y reduplicaciones; simplificación de grupos de consonantes; omisión o sustitución de sonidos altamente marcados; intercambio entre "l", "r", "w" e "y"; uso de labialización y palatalización; uso de diminutivo y formaciones de hipocorísticos; empleo de un léxico especial para las partes y

funciones del cuerpo, parientes cercanos, comida, vestido, animales pequeños, juguetes y juegos, y pocos predicados (por ejemplo: *nice, hot, enough, 'all gone'*)

Anteriormente el mismo autor (1971) ya había hecho notar que este registro tiene más pocos tipos de sonidos y secuencias de sonidos permisibles que el habla adulta, un muy pequeño léxico y sólo una gramática rudimentaria, aunque es hasta cierto punto un registro abierto, en el que se pueden crear nuevas palabras y modificar palabras del habla adulta adaptándolas a este registro.

Newport *et al.* (1977) consideran que el habla a los niños es un registro altamente inteligible, bien formado, constituido por oraciones gramaticales y frases aisladas bien formadas. Freed (1978), por su parte, afirma que tiene una variación tonal más amplia que el habla entre adultos, es más lento y hace pausas más frecuentes entre los límites de los enunciados. Snow (1976, citada por Ellis, 1985) se refiere al empleo de oraciones con un limitado rango de relaciones gramaticales, al menor uso de construcciones subordinadas y coordinadas, a la ocurrencia de preguntas tutoriales o retóricas (aquellas cuya respuesta es conocida de antemano por la madre) y sobre todo, al alto nivel de redundancia que lo caracterizan. Ellis (1985) pone énfasis en el uso frecuente de dispositivos de incorporación de tópico, tales como repeticiones y expansiones, y de elementos restrictivos, tales como el principio de "aquí y ahora", que rige la elección del tópico. Gaies (1979) señala las interrupciones que hacen los padres en su propio discurso con el fin de que el niño diga o repita algo (*prompting*). Larsen Freeman y Long (1991) le atribuyen a este registro un contenido más bajo en adjetivos, adverbios y pronombres que el habla adulta, una preferencia por el empleo de sílabas duplicadas (*choo-choo* para tren), y otros autores mencionan como rasgo propio de esta variedad, la repetición del vocativo, como una manera de comprometer más al niño en su papel de interlocutor.

Esta particular caracterización del habla a los niños llevó a algunos lingüistas a pensar que este registro proporciona "lecciones de lengua" al infante como motivación primaria, sin embargo, el hecho de que se emplee en ocasiones también con animales y recién nacidos (Ferguson 1977), hace difícil que esta idea pueda sostenerse. Por otro lado, el que esta habla sea diferente de otras hablas, no prueba necesariamente que sea mejor para el aprendizaje lingüístico.

Con objeto de saber realmente cuál es la función del *Baby Talk*, diversos lingüistas realizaron un conjunto de investigaciones, observando los contextos en que se da el habla a los niños.

Newport, Gleitman y Gleitman (1977) encontraron que si el *Motherese* fuera un lenguaje simplificado de enseñanza, diseñado para inculcar las

estructuras lingüísticas mediante la presentación de ejemplos fáciles a los niños, uno de los rasgos de este registro sería, por ejemplo, que se le proporcionaran oraciones declarativas activas que siguieran el orden sintáctico canónico SVO (los autores se refieren a un contexto de habla inglesa), ya que tienen una estructura muy simple. Sin embargo, según sus investigaciones, sólo el 30% de las expresiones dirigidas a ellos son declarativas, mientras las dirigidas a los adultos ocurren en un 80% de los casos.

Esto llevó a los investigadores a pensar que las modificaciones del *Motherese* están basadas en algo más que reglas sintácticas para la simplificación gramatical. Observando las interacciones entre madre e hijo, encontraron que las propiedades de este registro derivan más del deseo de la madre por influir en la conducta del niño que de una preocupación por convertirlo en un buen hablante en el futuro. En este sentido puede resultar más complejo que el habla entre adultos, ya que surge como respuesta a las presiones de comunicación con un niño ingenuo cognitiva y lingüísticamente en el "aquí y ahora".

Visto de este modo, las madres que interactúan con sus hijos conversacionalmente, dirigiendo su comportamiento y haciéndoles preguntas, seleccionarán tipos de enunciados que a veces son sintácticamente complejos (en términos de transformaciones y movimientos de la forma canónica). Al mismo tiempo, situaciones lingüísticas que requieren otros tipos de interacción conversacional (como entre adultos, que en principio no dirigen el comportamiento de otros) estarán caracterizadas por la necesidad de emplear otras formas funcionales, que pueden ser sintácticamente más simples pero conversacionalmente más complejas (B. Freed 1978).

Para Newport *et al.* (1977), hay tres factores que producen este registro:

1. Son pocos los tópicos de mutuo interés para la madre y el niño. Normalmente éstos son un conjunto de instrucciones para que el niño actúe sobre los objetos. Para pedir acción en el oyente, los recursos sintácticos adecuados son imperativos y preguntas. A medida que el niño crece, decrecen las directivas de acción y aumentan los enunciados declarativos.

2. Se tiene que minimizar las restricciones en la atención y en las capacidades de procesamiento del niño. La madre ve a su hijo como un oyente limitado en cuanto a su capacidad de fijar la atención y procesar información. Si ella habla clara, lentamente y elabora expresiones breves, capta mejor la atención del niño. De esta manera, la brevedad, la buena formación e inteligibilidad de las expresiones, surgen con el propósito de establecer comunicación sobre el "aquí y

ahora" con un oyente limitado y desatento por naturaleza

3. Es necesario emplear algunos rasgos del discurso especiales que hagan evidentes los puntos de malentendido.

Cross (1977) afirma, en este sentido, que la redundancia del *Motherese* es una respuesta a la inhabilidad del niño para procesar la expresión original. La mayoría de las expresiones que se repiten son imperativos o preguntas, funciones que requieren una respuesta abierta del niño. Según este autor, la mayoría de las repeticiones maternas se realizan inmediatamente después de la falla del niño al responder o después de algún signo de que éste ha malinterpretado la oración original, así que estas claves son las responsables de la incidencia de expresiones maternas que son repetidas, reducidas o elaboradas en secuencia. A medida que el niño mejora en esta habilidad, muchas de las expresiones de la madre son presumiblemente atendidas y apropiadamente interpretadas por el niño, decreciendo la necesidad de repetir las.

Otro motivo en contra de la idea de que el habla a los niños constituye un registro de enseñanza, lo proporcionan Newport *et al.* (1977) al afirmar que si esto así fuera, se volvería sintácticamente más complejo en correspondencia con el crecimiento lingüístico del niño, pero los hallazgos en este sentido son inconsistentes con esta idea. La sintaxis materna puede tener algún impacto en la adquisición lingüística, pero estos efectos son más sutiles y más restringidos de lo que se ha dicho. Por otro lado, el aprendizaje que el niño pudiera obtener a partir del *input* materno depende de lo que el niño esté dispuesto a notar en el ambiente, en sus estrategias auditivas y en las hipótesis que esté dispuesto a formular.

Según estos mismos autores, hay tres propiedades del habla materna que podrían servir, contingentemente, a una función didáctica:

1. Deixis. Este rasgo consiste en nombrar un referente por medio de una variable cuya identificación depende del hablante y de su situación. El 16% de las expresiones de la madre son de este tipo: "Allí está la pelota". Probablemente el uso deíctico ayude a construir vocabulario.

2. Repetición. Es el caso cuando la madre hace seguir su propia expresión de una o más muestras parciales o exactas del mismo contenido: "Ve y encuentra el pato. Sí, ve, encuéntralo. El pato. Trae el pato". Tal vez ayuden al niño a comparar diferentes estructuras sintácticas.

3. Expansión. Es cuando la madre proporciona una versión adulta en respuesta a un intento distorsionado o acortado del niño, por ejemplo cuando el

niño dice "Nene afuera", a lo que la madre responde: "Sí, el nene está afuera". Probablemente las expansiones ayuden a construir la sintaxis.

Según los mismos autores, las diferencias individuales en el *input* de la madre, ejercen sus efectos sólo en la adquisición de aspectos específicos de la estructura superficial y sólo mediante la predisposición auditiva del niño. En el grado en que la madre hace evidente la sintaxis para el niño, enfatizando construcciones -al colocarlas en posiciones notorias en la estructura superficial, o al proporcionar muestras lingüísticas en el momento en que la atención del niño está puesta en sus referentes (en el mundo o en la mente)- el niño adquiere los recursos formales apropiados más rápidamente.

En cuanto a la influencia que podrían tener los ajustes sintácticos de la madre para programar el curso de la adquisición lingüística, Cross (1977) opina que los datos aun son inconclusivos. Algunos rasgos parecen diseñados para la capacidad del niño, otros no. Podría decirse, en su opinión, que la preocupación de la madre por comprender a su hijo y ser comprendida por él, resulta en un *input* que contiene muchas secuencias interactivas que pueden ayudar poderosamente al niño en su proceso de adquisición.

Shatz y Gelman (1977) concuerdan con Cross (1977) y Newport *et al.* (1977), al afirmar que los ajustes lingüísticos se originan por el entendimiento del hablante de las restricciones sensibles al contexto, que operan en la interacción conversacional. La manera en que estas restricciones influyen en el producto del hablante, depende de las demandas comunicativas específicas de la situación dada, tanto como del estatus social y cognitivo de los participantes en la interacción. Los hablantes producen modificaciones de habla para los niños no sólo por su falta de habilidad lingüística, sino también por su inmadurez cognitiva general, que influye en lo que se les dice, así como en la forma en que se les dice. La función primaria del habla dirigida a él no es enseñarle la gramática ideal, sino ayudarlo a descubrir el mundo.

Otra función importante del *Motherese*, enfatizada tanto por Ferguson (1977) como por Heath (1978), entre otros autores, es el vínculo emocional que establece entre padres e hijos, facilitando la expresión del adulto de sus emociones hacia el niño y la situación y dándole un significado especial para mostrar afecto, irritación, afán de protección o diversión.

El estudio del habla a los niños despertó el interés de los lingüistas aplicados por el estudio del habla dirigida a los extranjeros, quienes, al igual que los niños, requieren de un esfuerzo especial de los hablantes nativos, para

entender y ser entendidos, aunado a una actitud del hablante nativo en cuanto al grado de comprensión del otro.

## 2.2 EL HABLA A EXTRANJEROS (*FOREIGNER TALK*)

Inspirados en los trabajos realizados sobre el habla a los niños, a mediados de los años 70's se incrementaron los estudios sobre el habla a extranjeros (*Foreigner Talk*).

El pionero de estas investigaciones y el primero en emplear este término es Ferguson (1971), aunque él mismo afirma que el concepto se remonta probablemente a Schuchardt (*Die Lingua Franca*, 1909).

El habla a extranjeros ha sido caracterizada como "un habla usada por los hablantes de una lengua con forasteros, que son vistos como personas con un dominio limitado de la lengua o ningún conocimiento de ella" (Ferguson 1971:43) o como "la variedad de lengua que es vista por una comunidad hablante como fundamentalmente apropiada para dirigirse a extranjeros" (Ferguson y DeBose 1977:103). La finalidad que persigue el empleo de esta variedad lingüística proviene del deseo de hacerle al extranjero más comprensible la lengua para poder establecer comunicación con él.

En este sentido, Freed (1980) sugiere que mientras la función principal del habla de las madres es dirigir el comportamiento del niño, la función del habla a extranjeros es el intercambio de información.

Hatch (1983) opina, por su parte, que el habla a extranjeros tiene las mismas funciones básicas que el habla a los niños, ya que, promueve la comunicación, establece una clase especial de vínculo afectivo entre el hablante nativo y el no nativo y sirve como un modo "implícito" de enseñanza, en el sentido en que el habla a extranjeros no sirve ninguna función pedagógica aunque puede tener un efecto pedagógico cuando ocurre en una comunicación exitosa.

Ferguson y DeBose (1977) señalan que muchas comunidades hablantes tienen una o más variedades de habla a extranjeros, y gran parte de la investigación realizada hasta fines de los 70's se enfocó generalmente en el habla a extranjeros considerados de un nivel social inferior (por ser menos "civilizados", tener una religión vista como "inferior" o tener un estatus social más bajo).

En estos estudios se encontró que el habla de los nativos era una versión "agramatical" de su propia lengua. En 1933 Bloomfield había sugerido que los hablantes nativos de una lengua imitan los errores que cometen los extranjeros en un intento por hacer su habla más comprensible. Esta idea motivó estudios como el de Snow *et al.* (1981), quienes concluyeron, después de analizar interacciones

entre empleados municipales y trabajadores extranjeros en los Países Bajos, que las características del habla a extranjeros pueden ser hasta cierto punto identificadas con los errores que cometen los extranjeros en la segunda lengua.

Clyne (1977,1978) halló muchos ejemplos de agramaticalidad en el habla de los capataces o encargados de una fábrica australiana al dirigirse a trabajadores extranjeros, y el mismo fenómeno fue reportado por el Hiedelberger Forschungsprojekt en 1978 en Alemania (Larsen-Freeman y Long 1991).

Sin embargo, el habla agramatical no es una norma; por ejemplo, se ha observado que el habla a extranjeros en el salón de clase constituye un habla bien formada, si bien no deja de ser una versión modificada de la lengua meta.

Long (1981a) supone que hay cuatro factores que podrían predecir el habla agramatical:

1. El hablante no nativo (HNN) muestra un nulo o muy bajo dominio de la L2.
2. El hablante nativo (HN) piensa que pertenece a un estatus social más alto que el del extranjero.
3. El HN tiene experiencia anterior en el habla a extranjeros pero sólo con extranjeros con escaso dominio de la L2.
4. La conversación es espontánea.

No obstante, dado que es posible hallar un contraejemplo para cada factor, Long sugiere que hay una gran variabilidad a nivel individual en lo que concierne al habla agramatical, por lo que esta predicción debe tomarse con mucho cuidado.

Rod Ellis (1985) afirma que el habla a extranjeros puede ser influenciada por una amplia gama de variables, como el tópico de la conversación, la edad de los participantes, y en particular, el nivel de dominio lingüístico. En este sentido, el habla a extranjeros no debe ser vista como un conjunto de rasgos estático, fijo, sino dinámico y cambiante según varios factores situacionales.

Hay que tomar con mucho cuidado el concepto de "simplicidad" que se maneja al decir que NH "simplifica" la lengua, haciéndola más fácil de entender para el NNH, ya que si bien algunos procesos sirven para simplificar la comprensión, en realidad añaden redundancia, más que reducir complejidad. En un esfuerzo por distinguir entre varios de los procesos empleados para hacer la comprensión más fácil, Ferguson (1977) ha identificado una serie de procesos modificadores que incluyen procesos de simplificación (reducción de la complejidad estructural); procesos de aclaración, que modifican en beneficio de una mayor claridad; procesos de ascenso (*upgrading*), que tienden a hacer la

lengua más "correcta" o "estándar" y procesos expresivos, que añaden afecto a la expresión.

Como resultado de estos procesos, el habla a extranjeros se caracteriza según Ellis (1985) por contener rasgos formales y funcionales. Long (1981a), por su parte, habla de ajustes en el *input* lingüístico y modificaciones interaccionales. Los rasgos o modificaciones **formales, lingüísticos o del *input*** pueden comprender simplificaciones en la estructura gramatical de la lengua que pueden llevar o no, a un habla agramatical.

Los rasgos o ajustes **funcionales, interaccionales o conversacionales** son las modificaciones que se llevan a cabo en la estructura interaccional de la conversación.

De acuerdo con estas distinciones el habla a extranjeros puede tener tres modalidades (Ellis 1985):

1. Puede consistir sólo en ajustes interaccionales, es decir, carece de modificaciones formales.

2. Puede contener ajustes interaccionales y gramaticales, es decir, carece de modificaciones agramaticales.

3. Se puede caracterizar por ajustes interaccionales, así como modificaciones gramaticales y agramaticales en el *input*.

### **Ajustes lingüísticos**

Los rasgos lingüísticos han sido más ampliamente descritos por Ferguson (1975) en relación a la lengua inglesa. Estos ajustes se dan a nivel fonológico, sintáctico y semántico.

En el nivel **fonológico**, el habla a extranjeros se caracteriza por una velocidad más lenta de producción, empleo de voz más alta, articulación clara, pausas, énfasis prosódico, pronunciación exagerada, uso de formas plenas en lugar de contracciones, ocasional adición de una vocal después de una consonante final de palabra y unas pocas formas reduplicadas.

En el nivel **semántico o lexical**, Ferguson encontró el uso ocasional de palabras de otras lenguas o palabras que suenan como extranjeras (por ejemplo la forma *savvy* del inglés), sustituciones de palabras por sinónimos o paráfrasis y paráfrasis analíticas (*which place* en lugar de *where*); omisión de formas fuertemente dialectales o de jerga en favor de formas más estándares; léxico especial de cuantificadores, intensificadores y partículas modales usadas en construcciones que no se ajustan a la lengua "normal".

En el nivel **sintáctico**, encontró evidencia de tres clases de modificaciones: omisiones, expansiones y reemplazamiento o reorganización. La omisión puede ser de artículos, cópula, morfología inflexional, conjunciones y pronombres de sujeto. La expansión se da al agregar partículas interrogativas (*tags*), al final de algunas preguntas (*okey? yes? no?*) y al insertar el pronombre subjetivo *you* antes de los imperativos. El fenómeno de reemplazamiento o reorganización incluye rasgos como la formación de negativos con *no* + la palabra negada (*no like*); el reemplazamiento del sujeto por pronombres de objeto (*him go*); la conversión del pronombre posesivo + construcciones nominales en estructuras con nombre + pronombre objetivo (en lugar de *my sister, sister me*) y la preferencia por formas de pregunta no invertidas (con la omisión del auxiliar *do*: *you come?*).

En estudios posteriores a los de Ferguson, los rasgos más comúnmente estudiados han sido:

1. El uso de enunciados más cortos en Unidades-T, como los trabajos de Arthur, Weiner, Culver, Lee y Thomas (1980, citado por Long 1983 a), Freed (1978), S. Gaies (1977), Scarcella e Higa (1981).

La Unidad T se define como "cualquier cláusula sintáctica principal más todas las cláusulas y estructuras no clausulares incrustadas en ella" (Hunt 1970, citado por Long 1983c:140)

2. El empleo de habla que es sintáctica o proposicionalmente menos compleja en varias maneras, por ejemplo, contiene menos nudos oracionales (verbos conjugados o no conjugados) por unidad-T (B. Freed 1978); menos cláusulas por Unidad-T, menos cláusulas adjetivas, adverbiales y sustantivas por Unidad-T (S. Gaies, 1977), o menos cláusulas relativas y apositivas por Unidad-T (Scarcella e Higa 1981).

3. El manejo de vocabulario parece ser más restringido, según la medida de *type-token ratio* (Arthur *et al.* 1980), la cual puede definirse como una medida de diversidad léxica, que se calcula dividiendo el número total de palabras diferentes (*types*) por el número total de palabras (*tokens*).

En la Tabla 1 se reproducen los ajustes lingüísticos más frecuentes que pueden darse en tres niveles de análisis según Larsen-Freeman y Long (1991:125). Este cuadro resume los hallazgos realizados por Ferguson -que ya fueron explicados arriba- y otros investigadores. Acaso sólo merezca la pena explicar en qué consiste la retención de constituyentes opcionales, que no se mencionó antes. Este rasgo se refiere a la tendencia a mantener alguna parte o estructura de una oración anteriormente enunciada (sujeto, objeto directo, circunstancial, etc) en un enunciado posterior, con el propósito de evitar posibles

ambigüedades. En el habla entre NH dicha retención no es necesaria, ya que el elemento ha sido esclarecido con antelación.

**Tabla 1: Ajustes lingüísticos en el habla gramatical dirigida a no nativohablantes.**

<p><b>AJUSTES LINGÜÍSTICOS</b></p> <p><b>FONCLOGIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-velocidad de producción más lenta</li> <li>-mayor énfasis prosódico y pausas</li> <li>-articulación más cuidadosa</li> <li>-duración de la emisión más extensa /entonación exagerada</li> <li>-mayor uso de formas plenas/ausencia de contracciones</li> </ul> <p><b>MORFOLOGIA Y SINTAXIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-expresiones más bien formadas/menor falla de fluidez</li> <li>-expresiones más cortas (menos palabras por expresión)</li> <li>-expresiones menos complejas (menos nudos oracionales por unidad-T, menos cláusulas por unidad-T, menos cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales por unidad-T, menos cláusulas relativas y apositivas por unidad-T)</li> <li>-mayor regularidad/uso del orden de palabras canónico</li> <li>-mayor retención de constituyentes opcionales</li> <li>-más abierta marcación de relaciones gramaticales</li> <li>-más verbos marcados para presente/ pocos para referencia temporal al no-presente</li> <li>-más preguntas</li> <li>-más preguntas del tipo si-no y de entonación/ menos preguntas con adverbio interrogativo (<i>WH-questions</i>)</li> </ul> <p><b>SEMANTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-más abierta marcación de relaciones semánticas</li> <li>-más baja proporción de tipo-muestra (<i>type-token ratio</i>)</li> <li>-menos expresiones idiomáticas</li> <li>-mayor porcentaje en la frecuencia lexical de nombres y verbos</li> <li>-mayor proporción de verbos copulativos en relación al número total de verbos</li> <li>-uso marcado de elementos lexicales</li> <li>-pocas formas opacas (se prefiere el empleo de frases nominales plenas sobre el de pronombres, de verbos concretos sobre verbos con menor carga semántica como el verbo <i>to do</i> (en inglés))</li> </ul> <p>Traducción personal de: Larsen-Freeman D. &amp; Long, M.H. 1991. <i>An Introduction to Second Language Acquisition Research</i>. London: Longman.</p>
---

### Ajustes interaccionales

Más interesantes que las modificaciones lingüísticas, son los ajustes interaccionales, ya que según reporta Long (1983c), éstos siempre se encuentran en todos los casos de adquisición exitosa de L2. Los ajustes lingüísticos, pueden o no darse, pero los interaccionales parecen estar presentes con mayor consistencia en el *input* modificado.

Para ejemplificar en qué consisten los ajustes interaccionales, Long (1983c) presenta tres fragmentos de conversaciones, una entre NHs y dos entre un NH y un NNH. En ellas es posible observar cómo un mismo mensaje puede mostrar idéntica estructura en cuanto a las formas lingüísticas empleadas, sin embargo, se

puede apreciar diferencias en relación a la manera de realizarlas, es decir, en el nivel discursivo. En las conversaciones en que se emplea el habla a extranjeros, se muestra un caso en que la modificación se hace sólo en la forma, y otro en que sólo se hace el cambio en la función. (La traducción es mía).

- Habla entre NH-NH
- (1') NH: When did you finish? (¿Cuándo terminaste?)  
NH: Ten. (A las diez)
- Habla a extranjeros -modificaciones en la forma solamente:
- (2') NH: What time you finish? (¿Cuándo terminaste?)  
NNH: Ten o'clock. (A las diez)
- Habla a extranjeros -modificaciones en la función solamente:
- (3') NH: When did you finish? (¿Cuándo terminaste?)  
NNH: Um? (¿Eh?)  
NH: When did you finish? (¿Cuándo terminaste?)  
NNH: Ten o'clock. (A las diez)  
NH: Ten o'clock? (¿A las diez?)  
NNH: Yeah. (Sí)

Intercambios como el (2') se encuentran a menudo en formas pidginizadas del inglés (Marilyn Bruhart 1986). Las modificaciones en el *input* consisten en preguntas con pronombre interrogativo (*WH questions*), omisión de *do* y falta de inflexión en el verbo, lo que le permite al NNH entender y completar el intercambio en sólo dos turnos. El ejemplo (3') es típico de conversaciones en que ambos hablantes tienen similar estatus social. La forma del enunciado sigue las mismas normas del habla entre adultos, pero la estructura interaccional sí sufre cambios. Hay una repetición de lo dicho por el NH y una verificación de la comprensión, lo que resulta en un intercambio en seis turnos.

Se ha discutido mucho si el sólo hecho de recibir *input* modificado es una condición suficiente y necesaria para la adquisición de la lengua. En un principio algunos autores así lo consideraron, pero ahora se ha visto a la luz de las propuestas del interaccionismo social, la importancia que tiene el proceso de negociación de significados, durante el cual la propia contribución del no nativo, es decir, su *output*, proporciona al nativohablante información sobre cómo está siendo entendido efectivamente por éste, ayudándolo a realizar con mayor eficacia los ajustes necesarios. Para el hablante nativo es necesario recibir retroalimentación sobre qué tan exitosas están siendo sus modificaciones en el *input*. Por otro lado, el *output* del no nativo también sirve como *input* para sus mecanismos de procesamiento lingüístico. Este es un tipo de *input* valioso que le permite trabajar en él de alguna manera, atendiendo a la clase de respuesta que

elicitado del hablante nativo. Puede afirmarse, pues, que no es el *input* en sí mismo lo importante, sino la interacción, e idealmente esta comprende al no nativo en acto de contribuir activamente en la interacción. (Ellis 1988).

Long (1981, 1983c), quien ha hecho una detallada descripción de los ajustes interaccionales más importantes, distingue dos tipos de fenómenos: estrategias, cuyo fin es evitar conflictos conversacionales, y tácticas, que son motivadas por la necesidad de reparar la conversación cuando surgen conflictos. Son soluciones espontáneas a problemas inmediatos. En su trabajo de 1991 con Larsen-Freeman, ya no pone tanto énfasis en la distinción entre tácticas y estrategias y clasifica los rasgos de acuerdo con el contenido y la estructura interaccional (Cfr. Tabla 2).

**Tabla 2: Ajustes conversacionales o interaccionales en el habla gramatical dirigida a no nativohablaantes.**

<p><b>CONTENIDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-más predecible /limitado rango de tópicos</li> <li>-mayor orientación al "aquí y ahora"</li> <li>-tratamiento más breve de los tópicos (menos <i>bills</i> de información por tópico /menor proporción de movimientos de inicio de tópico hacia movimientos de continuación de tópico)</li> </ul> <p><b>ESTRUCTURA INTERACCIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-cambios de tópico más abruptos</li> <li>-mayor deseo de dejar la elección del tópico al interlocutor</li> <li>-mayor aceptación de los cambios de tópico no intencional</li> <li>-mayor uso de preguntas para movimientos de inicio de tópico</li> <li>-mayor repetición (de sí mismo y del otro, exacta y semántica completa y parcial)</li> <li>-mayor verificación de la comprensión del no nativohablante</li> <li>-mayor confirmación de la propia comprensión</li> <li>-mayor solicitud de aclaración</li> <li>-más expansiones</li> <li>-más cadenas de pregunta-respuesta</li> <li>-más descomposición</li> </ul> <hr/> <p>Traducción personal de: Larsen-Freeman D. &amp; Long, M.H, 1991. <i>An Introduction to Second Language Acquisition Research</i>. London: Longman.</p>
---

Los principales elementos del modelo de Long son los siguientes:

**1. El tratamiento del tópico.** En el habla a extranjeros, los tópicos de la conversación son tratados más simple y brevemente que en el habla entre nativos. Los tópicos preferidos pueden variar culturalmente, pero son más predecibles, ya que están orientados al "aquí y ahora". Esto se hace evidente al observar la alta frecuencia de verbos marcados temporalmente en el presente, en detrimento de los referidos al no-presente (pretérito, futuro, etc.). Probablemente por la necesidad

de negociar los tópicos a través de fronteras culturales, los cambios de tópico son más abruptos y se observan menos movimientos de continuación de tópico.

Por otra parte, se observa una tendencia en los NH a aceptar cambios de tópico no intencional, cuando ocurre un conflicto en la comunicación. El NH intenta reparar el discurso tratando la respuesta inapropiada del NNH como si se tratara de la nominación de un tópico:

- (4) NH: Are you going to visit San Francisco? Or Las Vegas? (¿Vas a visitar San Francisco o Las Vegas?)  
 NNH: Yes I went to Disneyland and to Knott's Berry Farm. (Sí, fui a Disneylandia y a Knott's Berry Farm)  
 NH: Oh yeah? (¿Ah, sí?)  
 (Larsen-Freeman y Long 1991:122)

Se aprecia también el deseo del NH de hablar sobre aquello que haga sentir mejor al extranjero, es decir, se evitan tópicos difíciles en favor de tópicos que resulten interesantes para éste último. Se trata de estimular la participación del NNH, dejándolo en libertad para elegir el tópico de la conversación:

- (5) NH: OK Now you know the question that's coming What have you what do you think of the United States or the American people or whatever it is that interests you or you noticed? (Está bien Tú sabes la pregunta que sigue ¿Qué piensas de los Estados Unidos o de los estadounidenses o de lo que te interesa o has notado?)  
 (Long 1983c:132)

Para que el NNH identifique más fácilmente el tópico de la conversación, el NH emplea varios recursos:

-**Marcos conversacionales**, es decir, enuncia una serie de palabras o frases precedidas y seguidas de una pausa, que sirven para señalar el cierre de un tópico y la introducción de uno nuevo. En inglés, los marcos conversacionales más frecuentes son: *OK, So, Well, Now*. En español podrían mencionarse: "está bien", "bueno", "ahora", "bien".

- (6) NH: uh the baby with the two hairs has a very big ball in my picture (eh el bebé con los dos cabellos tiene una pelota muy grande en mi foto)  
 NNH: He is ve- uh it's small (el es- eh es pequeño)  
 NH: OK And then next to the baby and the ball is a small very small little dog (Está bien Y junto al bebé y la pelota hay un pequeño muy pequeño perrito)  
 (Long 1983c: 134)

-**Desplazamiento del tópico a la izquierda**. Los tópicos se pueden hacer más notorios, moviéndolos al frente o al final de los enunciados como en el siguiente fragmento. En la primera pregunta, el tópico, Los Angeles, aparece

primero en medio, pero es removido hacia el final, al ocurrir la incompreensión del NNH.

- (7') NH: Yes And how how do you how do you like *Los Angeles* so far?  
(Sí y ¿te gusta te gusta *Los Angeles* hasta ahora?)  
NNH: Um . pardon? (¿Eh? ... ¿perdón?)  
NH: Do you like *Los Angeles*? (¿Te gusta *Los Angeles*?)  
NNH: Yes (Sí)  
(Long 1983c:134)

Otra forma es mediante el desplazamiento del tópicó hacia la izquierda:

- (8') NH: *Sunny*? Is that a woman or a man? (¿*Sunny*? ¿Es hombre o mujer?)  
(Long 1983c:134)

**-Enfasis prosódico y/o pausas** antes de las palabras que contienen el tópicó:

- (9') NH: Did you . like San Diego?  
(Larsen-Freeman y Long 1991:124)

**-Descomposición.** Este recurso se emplea para reparar el discurso que sigue a un rompimiento de la comunicación o para evitar que ocurra. El hablante enuncia una pregunta que resulta muy difícil de entender para el NNH, motivo por el que el NH la descompone en más preguntas:

- (10') NH: When do you go to the uh Santa Monica?  
... *You say you go fishing in Santa Monica, right?*  
(¿Cuándo vas eh a Santa Mónica?  
... *Dices que vas a pescar a Santa Mónica, ¿no?*)  
NNH: Yeah (Sí)  
NH: When? (¿Cuándo?)
- (11') NH: Uh what does your father do in uh *you're from Kyoto, right?*  
(Eh ¿qué hace tu papá en- eh *tú eres de Kyoto, ¿no?*)  
NNH: Yeah (Sí)  
NH: Yeah *What does your father do in Kyoto?* (Sí ¿*Qué hace tu papá en Kyoto?*)  
(Larsen-Freeman y Long 1991:124)

**2. La pregunta.** La pregunta tiene una importancia muy destacada en el habla a extranjeros, ya que cumple diversas funciones, como por ejemplo, hacer más notorio el movimiento de inicio de tópicó. Se prefiere más iniciar el tópicó mediante una pregunta que mediante una aseveración, la cual requiere una respuesta más elaborada por parte del NNH. El empleo de preguntas comprometen más al NNH en la interacción y, en particular, el tipo de preguntas que exigen como respuesta Si/No, hacen que el papel del NNH en la conversación sea más fácil de llevar. Esto se ve claramente al comparar los siguientes fragmentos:

- (12') NH: Do you live in Los Angeles? Yes/No  
(¿Vives en Los Angeles? Sí/No)
- (13') NH: Where do you live? In Orange County  
(¿Dónde vives? En Orange County)
- (14') NH: I live in Los Angeles Do you? I live in Orange  
(Yo vivo en Los Angeles ¿Ah, sí? Yo vivo en  
Orange County)  
(Larsen-Freeman y Long 1991:123)

También es posible hacer el tópico más notorio mediante la elaboración de preguntas de opción (*or choice questions* según Hatch 1978), que le permiten al NNH escoger de una lista potencial de tópicos y hacer su participación más fácil, al incluir la respuesta en la pregunta:

- (15') NH: Well what are you what are you doing in the United States? ...  
*Are you just studying? Or do you have a job? Or-* (Bien ¿qué  
estás qué estás haciendo en los Estados Unidos? ¿Estás  
estudiando solamente? ¿O trabajas?)  
NNH: No I have job (No trabajo)  
(Larsen-Freeman y Long 1991:122)

Otro tipo que cumple la misma función es la cadena de pregunta-respuesta. El NH hace una pregunta y a continuación enuncia en forma de pregunta, también, la respuesta:

- (16') NH: *Right When do you take the break? At ten-thirty?* (Bien ¿A qué  
hora desayunas? ¿A las diez y media?)  
(Long 1983a:182)

Otras funciones que cumplen las preguntas son las de verificar la comprensión, confirmar la propia comprensión y solicitar aclaración, rasgos que se verán más adelante.

**3. La repetición.** Este rasgo, presente también en la conversación entre NHs, caracteriza al habla a extranjeros por la frecuencia con que ocurre. Cuando el NNH no entiende un enunciado, el NH se lo repite, ya sea en forma total, parcial, en forma exacta o mediante una paráfrasis [(17'), (18')]. Asimismo, el NH repite en ocasiones los enunciados del NNH [(19'), (20')]:

- (17') NH: How do you say this word, M?(¿Cómo dices esta palabra, M?)  
*How do you say that word?* (¿Cómo dices esa palabra?)
- (18') NH: Does that look familiar to you? (¿Eso te es familiar?)

*The picture looks pretty familiar. doesn't it? (La foto parece muy familiar ¿no?)*

- (19') NH: And he is ...? (¿Y él está...?)  
 NNH: Hungry (Hambriento)  
 NH: Hungry (Hambriento)
- (20') NH: Pardon me? (¿Perdón?)  
 NNH: And Wall Street (Y Wall Street)  
 NH: And Wall Street. OK.  
 (Brulhart 1986:32)

**4. La expansión.** El NH repite todo o parte de su propio enunciado o del enunciado previo del NNH, incluye funciones gramaticales que no se habían proporcionado previamente y puede añadir nueva información semántica.

- (21') NH: Lady She's a lady (Dama Es una dama)
- (22') NNH: By bus (En camión)  
 NH: You came by bus? (¿Viniste en camión?)  
 (Brulhart 1986:32)

No hay que confundir este fenómeno con el de la expansión sintáctica agramatical, que consiste en agregar al enunciado estructuras que no siguen las reglas de la sintaxis, y que por tanto, no aparecen en el habla entre NHs, como es en el inglés el caso de inclusión de los pronombres personales ante verbos en imperativo, referido por Ferguson (1975).

**5. La verificación de la comprensión del NNH (*Comprehension Check*).** El NH intenta determinar si su enunciado previo fue bien entendido por el NNH. Normalmente esto se hace mediante la formulación de una pregunta: *Right?, OK?, Do you understand?* (¿"Bien?" "¿Está bien?" "¿Entiendes?"):

- (23') NH: Do you understand 'leave'? Do you know what that means?  
 (¿Entiendes 'dejar'? ¿Sabes lo que significa?)  
 (Brulhart 1986:33)

**6. La confirmación de la propia comprensión (*Confirmation check*).** El NH requiere confirmación de que ha escuchado o entendido correctamente al NNH. Siempre consiste en preguntas con entonación ascendente, que pueden o no incluir un remate interrogativo (*tag question*); siempre comprenden la repetición de todo o parte del enunciado previo; se puede responder por una simple confirmación ("sí", "mhm") si el enunciado previo fue

correctamente escuchado o entendido y no requiere nueva información del interlocutor.

- (24') NNH: Next to the man (Junto al hombre)  
 NH: *The man?* (¿El hombre?)  
 NNH: Mhm  
 (Larsen-Freeman y Long 1991)
- (25') NH: *Did you leave from Vancouver? Is that what you said?* (¿Te fuiste de Vancouver? ¿Es eso lo que dijiste?)  
 (Brulhart 1986:33)

**7. La solicitud de aclaración (*Clarification Request*).** El NH indica que el enunciado del NNH no ha sido entendido y solicita aclaración. En la mayoría de los casos consiste en una pregunta (con pronombre interrogativo o del tipo Sí/No), pero también puede ser una aseveración seguida de una pregunta breve (*tag question*).

- (26') NNH: I like- um- XX steak (Me gusta- eh- biftec XX)  
 NH: *I'm sorry, what kind of steak?* (Perdón ¿qué clase de biftec?)  
 (Brulhart 1986:33)

Hay que aclarar que todos estos rasgos no son privativos del habla a extranjeros, es decir, pueden encontrarse también en el habla entre NHs, lo interesante es que en la interacción entre NH y NNH se dan con mucha más frecuencia. Incluso se pueden encontrar en otros tipos de habla, como en el habla a los niños, a retrasados mentales, en el habla del maestro, etc., las diferencias son cuantitativas, no cualitativas.

Otro aspecto que Long señala con mucho énfasis es que el análisis de los ajustes interaccionales (a diferencia del de los lingüísticos) requiere observar el habla de los dos participantes en la conversación, ya que sólo así adquieren sentido ajustes como la repetición, expansión, confirmación de la propia comprensión, etc. Estos ajustes, por otro lado, pueden constituir recursos multifuncionales, por ejemplo pueden servir como retroalimentación correctiva, al ser usados en el salón de clases. Esto los convierte en una área promisoría de investigación futura.

Para la descripción del habla a extranjeros, se han utilizado las técnicas del análisis de la interacción. En cuanto a la manera de elicitar el *corpus*, se han empleado diversos métodos, que resumen Ferguson y DeBose (1977):

1. Elicitación de informantes que reportan cómo hablan a los extranjeros ellos u otros miembros de la comunidad hablante (por ejemplo, las investigaciones de Ferguson 1975).

2. Investigaciones experimentales en las que los investigadores toman el papel de extranjeros en situaciones de comunicación seleccionadas previamente (Hatch *et al.* 1975)

3. Grabaciones de interacciones entre nativos y extranjeros en ambientes de comunicación natural (Heidelberger Projekt 1975).

De acuerdo con el tipo de método empleado, los resultados pueden ser diferentes, ya que como lo menciona Ellis (1985), son varios los factores que pueden incidir.

Hasta ahora los principales estudios sobre el habla a extranjeros se han hecho sobre unas pocas lenguas, como el inglés, francés, alemán, griego, checo, o lenguas con escaso número de hablantes, como el masta de Nueva Guinea (Mühlhäusler 1981) o el galés (James 1986).

Hacia fines de los 80's el interés por incrementar las descripciones de habla a extranjeros decayó sensiblemente, sin que se hayan llegado a realizar caracterizaciones sobre esta variedad en otras lenguas, como el español, por ejemplo. La investigación del habla a extranjeros dio paso al estudio del habla del maestro, que no sólo comprende el análisis de las modificaciones lingüísticas e interaccionales, sino también una serie de elementos relacionados con el proceso de instrucción.

### **2.3 EL HABLA DEL MAESTRO (TEACHER TALK)**

El estudio del habla del maestro se ha servido de las técnicas del análisis del discurso y se ha desarrollado de manera paralela al del habla a extranjeros. Hasta ahora se ha estudiado tanto en clases de contenido como en clases de lengua.

Entre los estudios del habla del maestro en clases de contenido pueden citarse entre otros, los de Heath (1978), Craig Chaudron (1983a) y los de Wesche & Ready (1985) en clases universitarias. En general, los hallazgos que se reportan en relación a los ajustes realizados por los profesores señalan que esta habla es gramaticalmente más simple (menos palabras por cláusula), más lenta, con más pausas -frecuentemente largas- y mucha repetición. Aparecen pocos ajustes lexicales porque la elección de vocabulario está determinada por el contenido de la lección. Los ajustes están motivados por el intento de compartir información, no

de enseñar lengua. En la situación de habla a extranjeros fuera del salón de clase, las interacciones se dan de uno a uno (NH-NNH), por lo que el aprendiente puede recibir mucha retroalimentación. En cambio, en el salón de clases, las interacciones ocurren en dirección de uno a muchos (maestro-alumnos), situación que no permite más que una retroalimentación limitada a un escaso número de alumnos. Esto hace, además, que el *input* no esté tan finamente sintonizado por parte del maestro y sean menores los efectos en la promoción de adquisición de la lengua.

Entre los estudios realizados en clases de lengua, pueden citarse, entre otros, los de Gaies (1977, 1979), Henzl (1979), Cazden (1979), Hamayan y Tucker (1980), Fillmore (1982); Hyltenstam (1983); Chaudron (1983a, 1988) Long (1983b), Long y Sato (1983); Brock (1986), Reyes (1995).

Henzl afirma que en las sociedades modernas democráticas, en las que se trata de minimizar las distinciones de clase social, las instituciones educativas representan uno de los pocos dominios donde la estratificación vertical es todavía claramente preservada y se refleja en el comportamiento lingüístico. En el salón de clase, el maestro asume un rol de superioridad frente al de los otros participantes en el discurso. La desigual relación social que existe entre maestro y alumnos se refleja en el repertorio total de actos de clase, tales como patrones de tratamiento, toma de turnos, orden e iniciación de preguntas. El maestro se comporta en una manera especial, podría decirse "didáctica", muy diferente del comportamiento que se da en otras relaciones de subordinación. Esta desigualdad tiene su origen en la desigual competencia en la lengua de comunicación. Al contrario de otros miembros de la profesión de la enseñanza, el maestro de lengua extranjera tiene que realizar dos tareas. Primero que nada, transmite información pertinente de la materia en cuestión. Proporciona información sobre la lengua extranjera, sobre su estructura gramatical, reglas, patrones, modos de pronunciación, recursos literarios. En segundo lugar, el maestro da esta nueva información en un medio de instrucción cuyo uso es parte de la meta didáctica en sí misma: su habla es la instantánea aplicación de la materia en cuestión, un modelo que ilustra y refuerza la información transmitida en el proceso de instrucción.

Después de investigar el habla de los profesores checos en la clase de lengua, esta investigadora encontró, al analizar el léxico, que los profesores prefieren usar estructuras básicas en el habla dirigida a oyentes con baja competencia en la lengua de comunicación. Hay frecuentes sustituciones de palabras que se usan normalmente al dirigirse a hablantes nativos por el empleo de palabras más simples o sinónimos o paráfrasis más generales. El vocabulario

usado en el habla dirigida a estudiantes extranjeros es estructuralmente simple porque contiene una mínima cantidad de palabras compuestas y frases idiomáticas. Se prefiere un vocabulario estilísticamente neutral. Los maestros que se dirigen a alumnos principiantes tratan de evitar el uso de pronombres y adverbios indefinidos, que habían usado libremente al hablar con nativos y los sustituyeron por nombres propios imaginarios y locativos concretos.

En cuanto a la gramática, los maestros hablan en oraciones breves y bien formadas, usan menos cláusulas subordinadas, prefieren usar presente, indicativo y formas verbales activas. También se vio una reducción de estructuras morfológicas.

En relación a aspectos fonológicos, se observó una pronunciación estándar más precisa fonémicamente. Los maestros hablaron más despacio e incrementaron la velocidad de su habla cuando hablaron a oyentes de igual competencia lingüística. Se observaron patrones distintos de segmentación de palabras y acentuación. El habla de la clase está marcada por una frecuencia considerablemente alta de vocales y grupos consonánticos no reducidos. Se observó un uso consistente de fonología literaria estándar checa; la velocidad de habla fue más lenta y más alta, con pausas más frecuentes, la distribución de las cuales coincidió con los límites entre constituyentes. Los maestros mostraron también la tendencia a hacer largas pausas entre frases y oraciones o cada vez que esperaban un signo que les mostrara que los estudiantes habían comprendido el enunciado. Por otro lado, la cadena de habla dirigida a estudiantes que poseían completo dominio de la lengua era más rápida, y las pausas ocurrían sólo esporádicamente, más conectadas con el ritmo de la respiración o con las vacilaciones del hablante motivadas por lo que quería decir a continuación, y tenían poca relación con el patrón sintáctico de los enunciados.

Es muy interesante en este estudio la observación que hace Henzl en relación al comportamiento no verbal de los maestros, el cual se vio alterado, ya que los profesores apoyaron su habla con gestos explicativos que mostraban tamaño, forma, distancia, dirección, apuntando a objetos reales o sugiriendo un estado emocional mediante expresiones faciales y términos onomatopéyicos. Ocasionalmente explicaron un hecho o acción tomando el papel del personaje de la historia en cuestión, enfrente de la clase. Algunos maestros decidieron usar el pizarrón y hacer un dibujo de la situación a medida que se la iban describiendo a los estudiantes.

La conclusión del estudio de Henzl es que el habla del maestro manipula variables de fonología, gramática y léxico, de acuerdo con su juicio de lo que los

estudiantes pueden comprender. Los tipos de modificación en el habla del maestro de lengua extranjera son similares, en muchos aspectos, a los rasgos de habla a extranjeros descritos en la literatura.

Sin embargo, afirma la autora, en contraste con la simplificación lingüística y estrategias discursivas descritas en el habla a extranjeros afuera de la clase, los patrones del habla del maestro están limitados por las reglas sociales del medio de instrucción. Dichas reglas permiten que los maestros reduzcan la complejidad de su habla sólo hasta el punto en que la simplificación sea todavía admisible por la gramática del hablante nativo.

Hyltenstam (1983) afirma que hay evidencia de que el habla del maestro difiere en algunos aspectos del habla a extranjeros en general, principalmente por ser más gramatical, sin embargo, las diferencias individuales en términos de gramaticalidad parecen ser considerables en ambas áreas. Se puede decir que el habla del maestro tiene las siguientes funciones:

1. Hacer el input más fácil de percibir y entender para el alumno.
2. Hacer las estructuras de la lengua meta más fáciles de adquirir.
3. Atraer y mantener la atención del estudiante.
4. Envolver al estudiante en la conversación.

Una dificultad para alcanzar estas metas comunicativas y didácticas es encontrar el apropiado nivel de ajuste.

Según este autor el habla del maestro se caracteriza por el empleo de menos preguntas y más afirmaciones e imperativos; el mayor uso de preguntas de tipo retórico (aquellas cuya respuesta es conocida de antemano); por una alta proporción de verbos marcados para referencia temporal presente; por el empleo de una velocidad de producción lenta, voz más alta, pronunciación cuidadosa, uso frecuente de pausas y otras manifestaciones de articulación en los límites de los constituyentes sintácticos; escasa realización de reducciones y asimilaciones.

También consigna una alta proporción entre el número de palabras diferentes y el número de palabras producidas (*type-token*: muestra/tipo), prueba que indica la variedad de vocabulario empleado. Se usan relaciones lexicales de hiponimia, sinonimia y aproximación. Empleo de palabras extranjeras e internacionales.

Según este mismo autor, el habla del maestro está restringida a un rango de nociones semánticas en ciertas áreas (cercanía, probabilidad, duda, creencia, convicción, referencia, comparación, determinación) y los maestros usan nociones amplias, tales como "bueno" y "malo" para expresar un continuo complejo de matices de significado, que son usados en otros registros.

Asimismo se refiere al control que ejerce el maestro sobre la toma de turnos, a la secuencia tripartita básica de comunicación que se da en el aula (pregunta-respuesta-evaluación) y a la redundancia que caracteriza su expresión.

Long (1983b) por su parte, comparó conversaciones en clase entre profesores de inglés como segunda lengua y estudiantes de nivel elemental, con conversaciones entre NHs y NNHs fuera del salón de clases, es decir, en una situación de habla informal, y aisló varias diferencias básicas entre ellas. Anoto las más relevantes:

1. Los maestros usaron significativamente más preguntas retóricas que referenciales (aquellas cuya respuesta es desconocida de antemano)

2. Los maestros usaron significativamente más preguntas retóricas que los NHs al dirigirse a NNHs fuera del salón de clase.

3. Los maestros usaron significativamente menos preguntas referenciales que los NH al hablar con NNHs fuera del salón de clases.

4. En las unidades T en los dos corpora, las frecuencias de preguntas, afirmaciones e imperativos difieren significativamente. Los maestros usaron menos preguntas que los NHs en conversación con NNHs fuera del salón del clase (35% frente a 66%), más afirmaciones (54% frente a 33%) y más imperativos (11% frente a 1%).

5. El habla del maestro está más orientada al "aquí y ahora" según la relativa frecuencia de verbos marcados para las referencias del presente y no presente.

6. Los maestros usan un número significativamente más grande de verificaciones de la comprensión del alumno (*comprehension checks*).

7. Se usan menos solicitudes de aclaración (*clarification requests*) pero la direnencia no es significativa.

8. Los maestros emplean significativamente menos confirmaciones de la propia comprensión (*confirmation checks*).

En opinión de Long, estos resultados son atribuibles a la relativa falta de modificaciones en la estructura interaccional de la conversación en el discurso de clase, con la concomitante pobreza cuantitativa y cualitativa en el *input* disponible para los estudiantes. Long sugiere la asignación de tareas en pequeños grupos de trabajo en las que se dé la comunicación en dos sentidos, como una manera de introducir más lenguaje comunicativo en la clase y de este modo más *input* comprensible.

En otros estudios, como los de Gales (1977, 1979), se ha observado recursos interaccionales en el habla del maestro similares a los observados en el

habla a los niños o *motherese* [repetición, impulso (*prompting*), estímulo (*prodding*) y expansiones].

Por otro lado, se ha visto que, en general, no ocurre el habla agramatical, tal vez porque las condiciones que permiten desviaciones de la lengua estándar no se dan en el salón de clase. Sin embargo, simplificaciones extremas que comprenden expresiones desviadas de la norma pueden ocurrir en ciertos tipos de interacción en clase, tales como las encontradas en discusión libre (Ellis 1985).

Chaudron (1988a) afirma que la investigación del salón de clase ha demostrado que los maestros modifican su uso de L2 al dirigirse a estudiantes de bajo nivel, hablando más despacio, usando una pronunciación más exagerada, oraciones menos complejas sintácticamente, vocabulario más simple y más repeticiones de lo dicho por el maestro mismo. La investigación experimental sugiere que esas modificaciones ayudan a la comprensión del alumno sobre la instrucción, aunque la comparación de estudios indica que la complejidad más baja no tiene tan gran efecto en la comprensión como la redundancia en el habla de los maestros (habla más lenta, repetición y parafraseo). La redundancia en las explicaciones parece incrementar cuando la interacción (en la forma de negociación de significado) es un componente de la tarea de aprendizaje. Parece que la calidad de la producción del estudiante y la interacción es más crítica que la cantidad. Los estudiantes producen más lengua y estructuras más complejas, cuando el maestro elicitó más lengua significativa mediante preguntas referenciales en lugar de preguntas retóricas. La investigación de Swain (1985) basada en la Hipótesis del *output* comprensible (cfr. Capítulo 1) sugiere que antes de que la práctica tenga efecto, debe incluirse el uso de la lengua en situaciones significativas, que promuevan la aplicación de nuevas estructuras.

Por otro lado, Chaudron sostiene que el habla del maestro muestra una variedad de modificaciones estructurales dependiendo de la naturaleza de la tarea y de la competencia del estudiante. En opinión de este autor, el habla del profesor de L2 difiere del habla en otros contextos, pero las diferencias no son sistemáticas, ni son lo suficientemente diferentes cualitativamente como para constituir un dominio sociolingüístico especial, como se ha argumentado en el caso del habla a extranjeros. Chaudron se inclina a pensar que los ajustes en el habla del maestro a NNHs en el salón de clase, sirven el propósito temporal de mantener la comunicación -aclarando información y elicitando respuestas de los estudiantes- y no identificando la interacción como una situación social enteramente diferente.

Las diferencias en las modificaciones estructurales que se han observado en los diversos estudios pueden atribuirse también, en opinión de Chaudron, a

que los métodos de análisis difieren en cuanto a la unidad de análisis (enunciado, unidad-T, etc.) en la segmentación del habla en sí misma y en la definición usada para el término 'palabra'. Pocos investigadores reportan sus procedimientos para estos análisis, haciendo que las comparaciones entre los diversos resultados sean difíciles.

Apunta Chaudron que aunque se ha observado que maestros que hablan con NNHs usan generalmente oraciones gramaticales bien formadas, se ha observado el uso frecuente de fragmentos de oraciones en el habla de algunos maestros. Hyltenstam (1983) atribuye esto a la función didáctica del habla del maestro, ya que estos fragmentos sirven como dispositivos de elicitación, repeticiones etc. Ocasionalmente se han reportado casos de habla no gramatical (Downes 1981; Kliefgen 1985, Hakansson 1986; Ishiguro 1986, citados por Chaudron 1988a) que consisten en la omisión de palabras funcionales, cópula, pronombres de sujeto u objeto, artículos etc. Estas instancias parecen ser más bien raras en el habla de los maestros, aunque Kliefgen reporta en un estudio que aproximadamente el 24% de los enunciados en el habla del maestro contenía algunas omisiones.

Pica y Long (1986) también examinaron disfluencias en el habla de algunos profesores. Estas incluyen falsos Inicios, vacilaciones e interrupciones. Encontraron que los maestros experimentados producían menos disfluencias que los inexpertos, pero los maestros no familiarizados con las clases de habla no nativa no difieren de los maestros de clase regular. Esta variable parece tener más que ver con la competencia general del maestro que con la proficiencia del estudiante.

Las preguntas tienen una gran relevancia en el estudio del habla del maestro, ya que constituyen un medio primario de comprometer la atención de los alumnos, promueven respuestas verbales y evalúan el progreso de los alumnos. Una pregunta típicamente es la iniciación de una secuencia de tres partes, solicitud-respuesta-evaluación (o retroalimentación). Señala Chaudron (1988a) que si bien las preguntas constituyen sólo el 10% o 40% de los tipos sintácticos mayormente usados en clase, Mizon (1981) y Early (1985) encontraron maestros que formulaban más preguntas a estudiantes NNH que a NH. La razón de esto es, según Long (1981b), que las preguntas probablemente facilitan la interacción, estableciendo claramente el tópico y quien se espera que hable próximamente. Por otro lado, la naturaleza de la pregunta puede limitar severamente las posibilidades del estudiante para responder en cualquier medida, si quiere hacerlo.

Existe la suposición de que las preguntas referenciales, promueven una mayor productividad del aprendiente, y esto último promueve más comunicación significativa entre maestro y alumnos.

White and Lightbown (1984, citados por Chaudron 1988a) puntualizan que los maestros persisten en hacer preguntas repitiéndolas o parafraseándolas. Encontraron tres maestros de inglés como segunda lengua en la escuela secundaria, que formulaban cuatro preguntas por minuto, de las cuales el 40% no recibían respuesta y hasta el 64% eran repeticiones de preguntas previas, con más de nueve repeticiones de la misma pregunta. En opinión de Chaudron, un factor para mejorar las preguntas es proporcionar el tipo justo de modificación a una pregunta inicialmente o en refraseos subsecuentes, de modo de hacerla apropiadamente comprensible y contestable dentro del contenido temático y la competencia en L2 del oyente.

En relación a las preguntas de opción (*or choice questions*), Long (1981b) encontró que éstas ocurren proporcionalmente dos veces más en la interacción entre NH-NNH que en la interacción entre NH-NH.

En cuanto a las modificaciones discursivas, Chaudron reporta los hallazgos que hicieron Early (1985) y Pica y Long (1986) respecto del empleo de marcos conversacionales. Early encontró un mayor uso de marcos conversacionales en maestros que se dirigen a aprendientes de L2 que de L1. Pica y Long creen que los maestros más expertos exhiben más claras y frecuentes fronteras en su instrucción mediante el uso de estos marcadores.

Un elemento importante del habla del maestro son las repeticiones de sus propias expresiones, ya que pueden proporcionar al aprendiente más oportunidades de procesar la información o seguir el modelo del maestro. Son usadas por los profesores para mejorar la comprensión y constituyen una estrategia para asegurar la retención del material.

Chaudron resume los rasgos del habla del maestro de la siguiente forma:

1. La velocidad del habla parece ser más lenta.
2. Las pausas, que pueden ser evidencia de más planeación en el hablante, son posiblemente más frecuentes y largas.
3. La pronunciación tiende a ser exagerada y simplificada.
4. El uso del vocabulario es más básico.
5. El grado de subordinación es menor.
6. Se usan más enunciados declarativos y aseveraciones que preguntas.
7. Los maestros repiten sus propias expresiones más frecuentemente.

Como puede desprenderse del resumen elaborado por Chaudron, existen bastantes puntos de coincidencia entre él y los demás autores mencionados en este apartado, en cuanto a los ajustes que realiza el profesor de lengua al dirigirse a los estudiantes en el salón de clase.

En general, los estudios reportados señalan con bastante persistencia modificaciones a nivel fónico-fonológico, sintáctico y lexical, y se enfatiza la importancia de la repetición como uno de los ajustes interaccionales que reflejan de mejor manera la función didáctica que cumple este registro de habla, el cual, no obstante las persistencias señaladas, debe ser entendido como una variable dinámica, que se perfila según las diversas circunstancias en que se produce y de acuerdo con los fines particulares que se persigue en cada contexto de instrucción.

En cuanto a los rasgos que comparte el habla del maestro con el habla a los niños y el habla a extranjeros, los autores han identificado en los tres registros, modificaciones en los cuatro niveles mencionados, destacando el importante papel que juegan los ajustes a nivel interaccional en el proceso de negociación de significados, que incide en la adquisición lingüística. Cabe mencionar también, que en las tres variedades, la frecuencia y naturaleza de las modificaciones cambia según el grado de dominio lingüístico del interlocutor.

En el habla a los niños las modificaciones interaccionales más sobresalientes, según las investigaciones realizadas, son las expansiones y las repeticiones. El principio del "aquí y ahora" tiene una decisiva influencia en la elección de los tópicos y es frecuente el empleo de enunciados imperativos y la formulación de preguntas retóricas. Las expresiones, además, siguen en la mayoría de los casos los cánones del habla gramatical.

En el habla a extranjeros se da una variedad muy amplia de ajustes a nivel interaccional; se enfatizan especialmente la verificación de la comprensión del nativohablante, la confirmación de la propia comprensión y la solicitud de aclaración, amén de una serie de modificaciones encaminadas a facilitar la identificación del tópico, que también se ve influido por el principio del "aquí y ahora".

El habla del maestro comparte muchos rasgos con el habla a extranjeros en cuanto a los ajustes que se realizan para mejorar la comprensión de los no nativohablantes, sin embargo, para lograr una caracterización completa de ella es necesario investigar otros elementos que entran en juego, como la toma de turnos, los actos de habla, el contenido de la comunicación, el tipo de actividad pedagógica en que se da, es decir, hay que tomar en cuenta una serie de factores

contextuales, ya que no es solamente el nivel lingüístico del estudiante lo que va a determinar sus características, sino también el objetivo de instrucción. Esto quiere decir que el estudio de los ajustes a nivel fónico-fonológico, sintáctico, lexical e interaccional constituyen tan sólo una parte de la investigación que nos permitiría hacer una caracterización completa de ella.

Como rasgos que distinguen el habla del maestro del habla a extranjeros, puede mencionarse que se trata de un habla gramatical en la mayoría de los casos; que emplea más afirmaciones e imperativos que preguntas, y que estas últimas tienden a ser de tipo retórico en un alto porcentaje. Por otra parte, se observa cierta preferencia por verificar la comprensión del no nativohablante y se realizan menos solicitudes de aclaración y confirmaciones de la propia comprensión. Se da un mayor control del profesor sobre los turnos, se emplean más marcos conversacionales que faciliten la percepción de las fronteras y se observan frecuentes repeticiones de lo dicho por el maestro.

La razón de las diferencias entre los tres registros están motivadas, como ya se ha mencionado, por la diversa función que cumple cada registro: el habla a los niños es un instrumento mediante el cual la madre influye en la conducta del niño, el habla a extranjeros permite el intercambio de comunicación entre nativos y no nativos y el habla del profesor está orientada a la enseñanza de la lengua. Hay que destacar que esta tarea la enfrenta el profesor no solamente sintonizando su habla a modo de hacerla comprensible, sino también atrayendo la atención del estudiante y envolviéndolo en la interacción, con objeto de que éste se esfuerce en elaborar un *output* comprensible.

La exposición que se ha hecho en este apartado sobre los rasgos que definen estas tres variedades de habla simplificada, servirá como referencia al abordar el estudio de las modificaciones que realiza el profesor de español como segunda lengua en el salón de clase. Los detalles de esta investigación se delinearán en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO 3: METODOLOGIA DEL ESTUDIO**

### **3.1 Objetivo y características**

La presente investigación tiene como propósito describir y analizar las modificaciones lingüísticas e interaccionales que realiza el profesor de español como L2 en el contexto del salón de clases, con el fin de propiciar algunas reflexiones que le permitan al profesor de español en formación el mejoramiento de su actividad docente, especialmente en cuanto a las implicaciones que puede tener su producción de lengua oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el logro de este objetivo se videograbaron y transcribieron clases de una hora de tres profesoras del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, en tres niveles de enseñanza diferentes: principiantes, intermedios y avanzados, a fin de conocer qué tipo de modificaciones lingüísticas a nivel fonético, sintáctico y semántico, y qué clase de ajustes interaccionales se dan en el habla del maestro, con qué frecuencia y cuáles de ellas están más vinculadas a una función pedagógica. Se trata de un estudio cualitativo y, en menor medida, cuantitativo.

### **3.2 Antecedentes y justificación**

De acuerdo con las investigaciones de Long (1981, 1983) y otros autores, existe una relación muy estrecha entre los ajustes que realizan los NNHs al comunicarse con NNHs y el proceso de adquisición lingüística; de ahí la importancia de realizar estudios que conduzcan a un mejor conocimiento de estas variedades de habla, aplicados a diversas lenguas.

Dado que a la fecha es poco lo que se conoce sobre el habla del profesor de español como L2, resulta interesante investigar mediante qué mecanismos logra el profesor proporcionar enunciados comprensibles a los estudiantes, siendo la instrucción una actividad cuya meta es el desarrollo del proceso de adquisición lingüística. Hay que mencionar, además, que esta investigación se centra sobre el habla del profesor de español en un contexto de inmersión, lo que le otorga al discurso características especiales.

Esta investigación tiene como antecedente un trabajo de tipo cualitativo de Alvarez y Chávez (1992) en el que se identificaron las modificaciones lingüísticas e interaccionales de cuatro profesores de español que impartían el nivel de enseñanza de principiantes en el CEPE, con el propósito de saber si éste realiza o no ajustes en su habla al dirigirse a alumnos que se inician en el estudio del español como L2. Se observó que los profesores investigados realizaron ajustes

de tipo lingüístico (con mayor profusión en el nivel fónico-fonológico) y una variedad de ajustes de tipo interaccional.

### 3.3 Descripción de los sujetos

Para la realización de la presente investigación se eligieron tres profesoras del CEPE que contaran con el siguiente perfil:

1. Que tuvieran disponibilidad para ser observadas, es decir, que no se sintieran inhibidas ante la presencia de la cámara de video.
2. Que fueran mexicanas y contaran con un mínimo de cinco años de experiencia en la enseñanza del español en el CEPE.
3. Que impartieran los tres niveles de enseñanza referidos en el primer apartado.

Cabe señalar que en el CEPE el 95% de los profesores de español son de sexo femenino, motivo por el cual los sujetos estudiados fueron en todos los casos mujeres. Debido a que el análisis propuesto tiene como meta la descripción del habla del profesor de español mexicano, se descartaron como sujetos de investigación profesoras influenciadas por otra norma.

Las profesoras elegidas son egresadas de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, han tomado cursos de actualización sobre el enfoque comunicativo y sobre algunos aspectos relacionados con la didáctica, han impartido cursos a estudiantes mexicanos en el área de su formación, son profesores de asignatura definitivos en el CEPE y conocen por lo menos una lengua extranjera. La profesora M1 cuenta con aproximadamente nueve años de experiencia como profesora de español en el Cepe; M2 tiene cerca de ocho años y M3, alrededor de once.

En vista de que resultaba un poco difícil que las profesoras elegidas impartieran, en el momento de hacer las grabaciones, los tres niveles de enseñanza, para la videograbación de algunas clases, se les pidió que impartieran la clase del nivel requerido a un grupo de otro profesor, variable que en un momento dado pudo haber tenido alguna influencia sobre los resultados.

Las profesoras no fueron informadas respecto de los objetivos de la investigación, únicamente se les pidió que siguieran el programa del curso, y que les dieran cierta preferencia a las actividades de interacción maestro-alumno, ya que las actividades de producción escrita y las interacciones entre alumnos no favorecen los propósitos de este trabajo.

Los grupos de estudiantes (un promedio de 12 alumnos por grupo) que recibieron la instrucción fueron alumnos principiantes, intermedios y avanzados de ambos sexos, con edades oscilantes entre los 20 y 50 años, si bien con un mayor

predominio de jóvenes entre los 20 y 25 años, y heterogéneos en cuanto a país y lengua de procedencia (Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Croacia, China, Estados Unidos, Francia, Grecia, Haití, India, Inglaterra, Islandia, Italia, Japón, Noruega, Polonia, Rusia, Suecia, Ucrania, Vietnam). En general estudian el español en México con propósitos académicos, profesionales o para integrarse a la cultura mexicana.

Los estudiantes principiantes cursaban el primer nivel de español en el momento en que se tomaron las muestras. Algunos de ellos provenían del curso de Iniciación al español, lo que implica que habían recibido previamente un mínimo de 90 horas de instrucción sobre las bases de la lengua, para otros, este curso era su primera aproximación al español, según lo expuesto en la Introducción de este trabajo. En el primer nivel de español el alumno ejercita el manejo de funciones comunicativas que le permiten satisfacer necesidades básicas relacionadas con el alojamiento, transporte, alimentación, entretenimiento, etc. En el terreno lingüístico, estudian los tiempos verbales del presente, pretérito, copretérito y futuro, amén de las estructuras gramaticales y el vocabulario relacionado con las necesidades de comunicación anteriormente expuestas.

Los alumnos intermedios cursaban el tercer nivel de español, lo que implica que por lo menos llevaban un mínimo de 180 horas de clase tomadas. En este nivel el alumno ejercita el repertorio de funciones comunicativas con que ya cuenta, enriqueciéndolo con la práctica de estructuras gramaticales más complejas. Se estudian los tiempos verbales compuestos, como el antepresente, antecopretérito, antefuturo, antepospretérito; se aborda el estudio del presente de subjuntivo, del que tienen un conocimiento previo muy limitado, del pretérito y antepretérito de subjuntivo; se refuerza el manejo de algunas preposiciones, se estudian los variados usos del pronombre "se" y la construcción pasiva. A nivel oracional, el alumno empieza a construir con un nivel mayor de precisión gramatical cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales (temporales, finales, circunstanciales) y a nivel comunicativo ejercita la descripción, la narración y la expresión de emociones y opiniones.

Los estudiantes avanzados cursaban el quinto y último nivel de español cuando fueron videograbados. En este nivel las funciones comunicativas que se ejercitan están orientadas a la expresión de pensamientos, creencias, opiniones. Se practica la descripción, la narración, el diálogo; se introduce vocabulario correspondiente a diferentes registros de habla y se tratan temas relacionados con la cultura mexicana (el indigenismo, el cine nacional, la política, etc.) En cuanto a la gramática, se refuerza y amplía el conocimiento de estructuras

aprendidas en niveles anteriores, se estudian nexos, preposiciones, y se ejercita el conocimiento y el manejo de proposiciones sustantivas, adjetivas (adnominales) y adverbiales (consecutivas, comparativas, concesivas, etc.).

### 3.4 El corpus

Se videograbó, se regrabó en audiocaset y transcribió un total de nueve sesiones de clase (de 50 minutos) impartidas por tres maestras diferentes en tres niveles de enseñanza en el CEPE (1er. nivel o principiantes; 3er. nivel o intermedios y 5o. nivel o avanzados). Para la transcripción de los datos se emplearon las convenciones de Levinson (1983) y Du Bois (1991). Se analizaron los datos de acuerdo con las categorías de estudio y los resultados se cuantificaron y vaciaron en cuadros.

Las actividades que se realizaron en clase fueron en su mayoría conversaciones entre profesor y alumnos con un tópico previamente fijado por el profesor según los lineamientos del programa, aunque hubo también ejercicios de comprensión auditiva y de lectura y se elaboraron ejercicios gramaticales y de vocabulario. En algunas ocasiones las maestras trabajaron con material extra como láminas, diálogos grabados y, desde luego, con el libro de texto, apoyándose muchas veces en el pizarrón, ya sea para escribir o para dibujar objetos y en gestos corporales. Hubo breves actividades en parejas, cuyo resultado fue reportado después a la profesora oralmente. Tanto las actividades como los turnos fueron en su mayoría controlados por las profesoras. Su actitud fue cortés y en no pocas ocasiones bromearon con los estudiantes, quienes, por su parte, se mostraron interesados en los tópicos tratados -si bien con alguna excepción- y mostraron un espíritu de cooperación en la mayoría de los casos.

### 3.5 Preguntas de Investigación

Mediante el análisis del *corpus*, las preguntas que se propone responder esta investigación son:

1. ¿El profesor de español realiza ajustes lingüísticos e interaccionales en los tres niveles de enseñanza considerados?
2. ¿Cuáles resultan más frecuentes en cada nivel? ¿Qué factores influyen en la presencia de unos y otros?
3. ¿Cuáles de estos ajustes están más ligados a una función pedagógica?
4. ¿El estudio del habla del profesor de español como L2 corrobora los hallazgos que se han realizado al investigar el habla de profesores de otras lenguas?

### **3.6 Categorías de análisis**

Las categorías que se tomaron en cuenta para el análisis de los datos provienen en su mayoría del modelo que presenta Larsen-Freeman y Long (1991) para la descripción del habla a extranjeros. Algunos de estos rasgos fueron tomados por Long de autores como Ferguson (1975) y Hatch (1978) e incluidos en el modelo. Para la cabal comprensión de esta exposición es necesario señalar que en el Capítulo 2 de esta tesis se definen muchas de las categorías de estudio empleadas, por lo que aquí sólo se mencionarán.

En el nivel **lingüístico** las categorías que se analizaron fueron las siguientes:

#### **1. Ajustes fónico fonológicos:**

##### **1.1 Velocidad de elocución**

##### **1.2 Acentuación y pausas**

##### **1.3 Articulación cuidadosa**

##### **1.4 Entonación exagerada**

##### **1.5 Reducciones fonéticas**

Se consideró como velocidad de elocución lenta a la velocidad inferior a las cinco sílabas por segundo que se obtuvieron como resultado de la medición efectuada en varias elocuciones de los profesores fuera del salón de clase, las cuales se asemejan a lo que intuitivamente se percibió como velocidad de habla estándar (1).

Se cuantificaron y describieron con detalle los casos de reducción fonética, sin embargo de los demás ajustes sólo se realizó un análisis cualitativo.

#### **2. Ajustes sintácticos:**

##### **2.1 Omisión de verbos copulativos**

##### **2.2 Omisión de otros verbos**

##### **2.3 Omisión de otros elementos (preposiciones, artículos, etc.)**

##### **2.4 Retención de constituyentes opcionales**

##### **2.5 Casos de agramaticalidad**

Es natural que los hablantes de una lengua realicen omisiones de algunos elementos gramaticales al conversar entre NHs, ya sea por descuido, prisa o vacilación. Sin embargo, en una situación no matizada por estas circunstancias dichas omisiones normalmente no se realizan. Hay otras omisiones que son propias ya de la norma, que son perfectamente naturales e incluso, de no realizarse, el enunciado podría resultar extraño. Por ejemplo, es común suprimir el artículo en algunos pronombres relativos ante ciertas preposiciones de uso frecuente. Resultaría un poco raro que una persona dijera "la casa en la que vivo".

en lugar de "la casa en que vivo". Para efectos de este estudio se consideró como caso de omisión aquellas situaciones en las que el maestro suprime un elemento en el enunciado que a mi juicio no suprimiría en una conversación con un NH. Estas omisiones no obedecen al descuido o a la prisa, sino que son hechas conscientemente con el fin de hacer más entendible el mensaje al estudiante, despojándolo de elementos que distraigan la atención del alumno sobre el elemento clave para la comprensión. Cabe destacar, sin embargo, que dichas omisiones no llegan a atentar contra la estructura gramatical de la lengua, ya que la norma del sistema tolera la supresión de estos elementos en determinados contextos y bajo ciertas circunstancias. Lo que ocurre en el habla del maestro es que se dan en contextos que no se darían al hablar con un interlocutor nativo. Lo que varía es, pues, el contexto y la intención. La supresión del elemento es tolerada por la lengua, pero no es usual en el contexto en que la realiza el profesor.

Se entiende por casos de agramaticalidad aquellos en que se contravienen reglas de la estructura morfológica o sintáctica de la lengua, por ejemplo, faltas de concordancia, alteraciones anormales en el orden canónico de la oración, omisión o inclusión de elementos o cualquier tipo de fenómeno no aceptable por el sistema gramatical en un contexto de habla entre nativos.

### **3. Ajustes semánticos:**

#### **3.1 Empleo de sinónimos**

#### **3.2 Empleo de paráfrasis**

#### **3.3 Empleo de expresiones idiomáticas**

#### **3.4 Otros fenómenos:**

##### **3.4.1 Ejemplificación**

En el rubro de expresiones idiomáticas se incluyen además de éstas, juegos de palabras, giros de moda, alusiones a marcas comerciales o programas televisivos. Los autores afirman que estos elementos tratan de evitarse en el habla a extranjeros, ya que en principio dificultarían la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, en el estudio realizado previamente al presente (Alvarez y Chavez 1991) se encontró que estos elementos están presentes en el habla del profesor de español, de ahí que en esta ocasión se desee reportar su presencia o ausencia.

Se identificó un fenómeno no mencionado en la bibliografía consultada para esta investigación, que se denominó ejemplificación, entendiendo por éste el caso en que el profesor aclara el significado de una palabra mediante la simulación de un contexto, actuando como si se encontrara inmerso en cierta situación, que

explica el significado de la palabra o frase en cuestión. Al realizar esta actuación, puede servirse de expresiones lingüísticas o solamente de gestos.

No se analizaron a nivel fónico-fonológico, sintáctico y semántico otras categorías mencionadas y analizadas por otros autores, como por ejemplo índices de frecuencia lexical, de extensión y complejidad sintáctica, de tipo de enunciados, etc., ya que su aplicación representa algunos problemas al investigador, caso que se presenta, por ejemplo, al tratar de analizar la extensión de los enunciados, para lo cual se propone la división del discurso en Unidades T, sin que exista un acuerdo entre los autores sobre la manera como ésta segmentación deba ser hecha. Por otro lado un análisis tan minucioso rebasaría los límites de extensión de la presente tesis.

En el nivel **Interaccional** los rasgos que se identificaron fueron:

### **1. Tipo de preguntas**

La mayoría de los autores consultados insisten en afirmar que en el habla del profesor hay un predominio de preguntas retóricas (o tutoriales) sobre las referenciales (o de contenido). En este trabajo se cuantifican y analizan las preguntas con objeto de saber si esta afirmación puede ser válida o no en el habla del profesor de español en el contexto estudiado. No se tomaron en cuenta las preguntas que tienen una función de mandato (por ejemplo: "¿Quieres leer?") o cualquier otra que no fuera la de elicitar información del estudiante.

El análisis de los dos tipos de pregunta se subdivide en varios rubros, (que ya han sido explicados en el Capítulo 2) con el fin de conocer en forma más detallada la manera en que el profesor cumple con la función básica de solicitar *output* en el estudiante y con qué propósito. Dichos rubros son:

#### **1.1 Preguntas retóricas**

##### **1.1.1 De opción**

##### **1.1.2 De secuencias de pregunta-respuesta**

##### **1.1.3 Con pronombre Interrogativo (*WH questions*)**

##### **1.1.4 De respuesta Sí/No**

#### **1.2 Preguntas de contenido o referenciales**

##### **1.2.1 De opción**

##### **1.2.2 De secuencias de pregunta-respuesta**

##### **1.2.3 Con pronombre Interrogativo (*WH questions*)**

##### **1.2.4 De respuesta Sí/No**

### **2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno**

### **3. Aceptación de cambio de tópico no Intencional**

### **4. Empleo de marcos conversacionales**

**5. Desplazamiento del t3pico a la izquierda****6. Descomposici3n****7. Expansi3n**

En este rubro s3lo se contabilizaron las expansiones que no se realizaron en el interior de las repeticiones de lo dicho por el maestro o el alumno, ya que 3stos dos tipos se incluyeron al analizar la repetic3n. [Obs3rvese el ejemplo (27) en el apartado 4.1.2.2.7 del Cap3tulo 4]

**8. Repetic3n de las propias expresiones**

Siendo la repetic3n uno de los rasgos m3s acusados del habla del profesor en opini3n de la mayor3a de los autores consultados, se hizo un an3lisis muy minucioso de 3sta, motivo por el que se consideraron los siguientes rubros:

**8.1 En forma total y exacta****8.2 En forma parcial y exacta****8.3 En forma total con par3frasis****8.4 En forma parcial con par3frasis****8.5 En forma total y con expansi3n****8.6 En forma parcial y con expansi3n****8.7 Con reparaci3n**

El profesor puede repetir un enunciado en forma completa o s3lo una parte de 3l; esta repetic3n puede ser igual a la previa o puede ser empleando palabras diferentes que encierren la misma idea. Otra posibilidad es que al repetir, expanda el enunciado, a3nadiendo elementos extra. Asimismo su repetic3n puede incluir una reparaci3n de lo dicho con anterioridad (Cfr. 4.1.2.2.8 para una ejemplificaci3n de estos casos)

**9. Repetic3n de las expresiones del alumno**

Los rubros analizados son:

**9.1 En forma total y exacta****9.2 En forma parcial y exacta****9.3 En forma total con par3frasis****9.4 En forma parcial con par3frasis****9.5 En forma total y con expansi3n****9.6 En forma parcial y con expansi3n****9.7 Con correcci3n gramatical****9.8 Con traducci3n****9.9 Con adaptaci3n pronominal o de otro tipo**

Tambi3n puede repetir el enunciado completo del alumno o una parte de 3l con par3frasis o expansi3n, puede repetir corrigiendo, traduciendo al espa3ol o

haciendo una adaptación de lo dicho por el estudiante (Cfr. 4.1.2.2.9 para una ilustración de estos casos).

#### 10. Verificación de la comprensión del alumno

Este rasgo, como ya se mencionó en el Capítulo 2, consiste -según Long- en la elaboración de una pregunta que le permita al hablante confirmar que comprendió un mensaje previo de su interlocutor. La pregunta puede consistir en la repetición total o parcial del enunciado previo incluyendo o no un remate interrogativo:

- (1") NNH: Next to the man (Junto al hombre)  
 NH: *The man?* (¿El hombre?)  
 NNH: Mhmm  
 (Long 1991)

En este rubro también se van a considerar una serie de casos en los que no parece existir un problema de comprensión, ya que el enunciado del alumno es claro acústica y gramaticalmente, sin embargo, la profesora hace la verificación, tal vez con el propósito de que el alumno vuelva a tomar el turno y haga una colaboración mayor, por ejemplo:

- (2") P: ¿es barata? ¿o es cara?  
 A: muy barata  
 P: ¿muy barata?  
 A: sí es para tres metros

Debido a que estos casos son incluidos en este rubro por Long y otros autores, se hará lo mismo al elaborar el análisis, sin embargo, se hará notar la diferencia, denominando a este tipo de ajustes como **solicitud de confirmación de respuesta**. Se trata en realidad de una verificación retórica, ya que generalmente repite lo dicho por el alumno en forma de pregunta, con lo que parece decir "¿es verdad? ¿estás seguro?". Hay más bien el deseo de confirmar que lo dicho por el alumno corresponde a la verdad y a su vez intenta estimular una mayor participación del estudiante en la conversación.

#### 11. Solicitud de aclaración

##### 12. Confirmación de la propia comprensión

Este rasgo, como ya se mencionó en el Capítulo 2, consiste -según Long- en la elaboración de una pregunta que le permita al hablante confirmar que comprendió un mensaje previo de su interlocutor. La pregunta puede consistir en la repetición total o parcial del enunciado previo incluyendo o no un remate interrogativo:

- (3") NNH: Next to the man (Junto al hombre)  
NH: *The man?* (¿El hombre?)  
NNH: Mmhm  
(Long 1991)

En este rubro también se van a considerar una serie de casos en los que no parece existir un problema de comprensión, ya que el enunciado del alumno es claro acústica y gramaticalmente, sin embargo, la profesora hace la verificación, tal vez con el propósito de que el alumno vuelva a tomar el turno y haga una colaboración mayor, por ejemplo:

- (4") P: ¿es barata? ¿o es cara?  
A: muy barata  
P: ¿muy barata?  
A: sí es para tres metros

Debido a que estos casos son incluidos en este rubro por Long y otros autores, se hará lo mismo al elaborar el análisis, sin embargo, se hará notar la diferencia, denominando a este tipo de ajustes como **solicitud de confirmación de respuesta**. Se trata en realidad de una verificación retórica, ya que generalmente repite lo dicho por el alumno en forma de pregunta, con lo que parece decir "¿es verdad? ¿estás seguro?". Hay más bien el deseo de confirmar que lo dicho por el alumno corresponde a la verdad y a su vez intenta estimular una mayor participación del estudiante en la conversación.

Además de las categorías enumeradas, se incluyen en el presente estudio un conjunto de rasgos que han sido identificados en otros tipos de habla: a los extranjeros, a los niños, entre nativos o en el habla del profesor de otras lenguas. Los rasgos propios del habla entre nativos que se reconocieron en el habla del profesor de español, se reportan en el análisis ya sea porque resultaron muy frecuentes, ya bien porque poseen una característica especial en el habla del maestro.

Hay que señalar que estos ajustes son de tipo interaccional y cumplen diversas funciones.

## **OTROS FENOMENOS:**

### **1. DEL HABLA A EXTRANJEROS**

#### **1.1 Contribuciones**

Este rasgo es señalado por Freed (1978,1980) tanto como propio del habla a extranjeros como del habla a los niños. La necesidad de una palabra desconocida o de una forma sintáctica correcta de parte del extranjero o del niño

se satisface mediante el uso de secuencias de habla llamadas *contributors* (contribuciones), en las que el nativohablante proporciona el elemento desconocido por su interlocutor. Algunas veces el NH anticipa esta necesidad y provee la palabra en cuestión prediciendo lo que iba a decir el extranjero, otras veces la palabra se proporciona en respuesta a una pregunta o pausa obvia. Es frecuente que el extranjero use un constituyente oracional seguido de entonación ascendente para señalar inseguridad sobre su selección de la palabra o forma. Una contribución se distingue de una corrección en que el extranjero comunica cierta duda sobre su uso.

- (5") A: estu...  
P: *estufa*
- (6") A: ¿cómo se dice *pillow* en español?... este  
P: *¿almohada?*
- (7") A: ¿para pint...?  
P: *para pintarse sí tocador*

### 1.2 Empleo del pronombre "nosotros" inclusivo

Este rasgo, descrito por Brown y Levinson (1977), se ha encontrado en el habla a extranjeros, especialmente a niños que aprenden L2 (Scarcella e Higa 1981). El nativohablante emplea la primera persona del plural en lugar de la segunda persona de singular al dirigirse al no nativohablante para envolverlo más activamente en la conversación.

- (8) P: ...por ejemplo qué será proteger custodiar amparar  
¿entendemos lo que es esto?

### 1.3 Soporte afectivo

El nativohablante trata de dar apoyo al extranjero reconociendo la dificultad que implica el dominio de la lengua extranjera. (B. Freed 1978). Esto lo hace enunciado frases como: "La semana próxima lo entenderás mejor", "Sé que es difícil, muy difícil", "Eso estuvo muy bien", "Trata otra vez, trata de explicármelo".

- (9") A: [plantas] eh... está muy difícil continuar  
P: muy difícil para ti pero *tú puedes hacerlo*.

## 2. DEL HABLA A LOS NIÑOS

### 2.1 Impulso

Se ha identificado como una estrategia propia del habla a los niños. La madre desea que el niño diga o repita algo. (*Prompting* : Gales 1979)

En el caso del maestro, éste interrumpe su discurso y hace una pregunta: "Este es un ¿qué?" o pregunta: "¿qué es esto?"

## 2.2 Repetición del vocativo

El maestro repite más veces de lo usual o necesario el vocativo, tal vez con el propósito de comprometer más al alumno a responder alguna pregunta o a cooperar en la conversación:

(10") P: pero acuérdate Greg quién es perfecto en este mundo  
Greg

## 3. DEL HABLA ENTRE NATIVOS:

### 3.1 Confirmación de acuerdo

(*Listening response* según Van Lier 1982) Término introducido por Erickson (1979), identificado como *Back-channels* según Yngve (1970), Duncan (1973), Hatch (1978). No se ve como turno sino como lubricador del turno. Cumple una función muy importante en la interacción verbal, en la conversación como en lecturas, debates, entrevistas, etc. Es una demostración de aprobación, atención, estímulo, entendimiento.

En el salón de clase, cuando el alumno tiene el turno, el profesor suele hacer ruidos como "mhm", "ajá", o pronunciar palabras como "sí", que muestran que está recibiendo el mensaje del alumno e invitan a éste último a continuar. El profesor no captura el canal de comunicación con estas contribuciones. En cierto modo equivalen al enunciado: "Continúa, te estoy oyendo".

### 3.2 Solicitud de acuerdo

Van Lier llama a estos ajustes *listening response initiators* y dice que equivalen a la pregunta: "¿puedo continuar?"

El maestro introduce preguntas breves (tag questions) como "¿verdad?" "¿sí?" "¿no?" "¿mhm?" "¿ajá?" entre secuencias de enunciados en un mismo turno, con el propósito primordial de verificar si cuenta con la aprobación de los estudiantes para continuar con el turno. Este fenómeno parece explicarse por el hecho de que el maestro no puede recibir confirmación de acuerdo por parte de todo el grupo. También puede producirse al final del turno. En este caso da al estudiante la posibilidad de tomar el turno.

### 3.3 Simulación de entendimiento o comprensión

El profesor finge momentáneamente entender el discurso del alumno para que éste continúe, con la esperanza de que más adelante comprenderá (Hatch 1978) :

- (11") P: vamos a escuchar qué compraste  
 A: le gusta le gusta ayudá ¿no?  
 P: de qué  
 A: le gusta ayudá ¿no?  
 P: ~~qué~~  
 A: ¿sí?  
 P: sí... qué compraste no entiendo . no entiendo bien

### 3.4 Expresiones fáticas

*Conversational fillers* (Higa y Scarcella 1981: 428). Son expresiones que le permiten al hablante tiempo para recordar y organizar la información sin perder el turno, por ejemplo: "déjenme ver" "¿cómo se dice?" " a ver" "¿qué significa?". Aunque es reconocible este rasgo en habla entre nativos, Higa y Scarcella lo identificaron en la conversación entre no nativos. Este rasgo está también presente en el habla del profesor:

- (12") A: [perdón] este... ¿cómo se dice esto? aquí de Santa Cios  
 P: es una... Santa Cios ((risas))  
 A: ((risas))  
 P: ((risas)) es una ¿una qué? ((risas)) déjame ver si le pusieron el nombre [ay:...] una... ¿cómo se llama? ... la chimenea [chimenea] [chimenea]

## 4. DEL HABLA DEL PROFESOR

### 4.1 Pase de turno

(*OK Pass*: Weiner y Goodenough, 1977) Van Lier (1982) retoma este rasgo, que Weiner & Goodenough anotan como característico del habla del profesor, aunque no parece ajeno al habla entre nativos. Este rasgo consiste en que el hablante rechaza su opción a hacer una contribución sustantiva al tema de conversación, suspendiendo la regla de continuación del tópico. Según esta regla, los interlocutores deben continuar tomando turnos siguiendo el tópico hasta que uno decline su derecho a continuar el discurso, emitiendo un pase de turno (*OK Pass*). El otro interlocutor puede escoger ejercer su opción a continuar hablando del mismo tópico en su siguiente turno. Cada instancia de pase de turno debe ser interpretada como una oferta para cambiar el tópico y el otro puede optar entre hacer un movimiento de cambio de tópico o no.

Van Lier señala que estos turnos se hacen sobre la conclusión de un turno previo y no buscan tomar la palabra sino expresar aprobación, acuerdo,

entendimiento, etc. Las palabras que realizan estos turnos ("mhm", "sí") son idénticas a la confirmación de acuerdo y, de hecho, es muy difícil distinguir estas dos categorías. La diferencia crucial es que la enunciación de la expresión de acuerdo siempre tiene la opción de producir un turno completo o sustantivo, mientras que la confirmación de acuerdo no la tiene.

- (13") P: en primer lugar (.) ¿están de acuerdo los demás?  
 A1: falso  
 A2: falso  
 P: es falso  
 A1: falso  
 P: *mhm*  
 A1: en primer lugar es madre

En este ejemplo, el profesor tiene la posibilidad de cambiar el tópico una vez que su pregunta ha sido satisfecha por los estudiantes, sin embargo, hace un pase de turno ("mhm"), que le permite al alumno abundar en torno al mismo tópico.

#### 4.2 Reexposición

(*Restatement*). Heath (1978) señala este rasgo como característico de algunos profesores. Su objetivo parece ser facilitar el cambio de tópico. El profesor expone nuevamente ante el grupo alguna información o situación previamente conocida por él. Tras esta afirmación el profesor pregunta: "¿recuerdas(n)?" o hace una pregunta concreta que se desprende de la situación expuesta. Esta reexposición le ayuda al maestro a retomar un tópico previamente tratado o uno relacionado con éste; es como una introducción a una pregunta que hará posteriormente.

- (14") P: *Grazia el dijo que él salió de su casa primero*  
 A: sí  
 P: ¿recuerdas? ¿y luego?  
 (15") P: *el señor Shin cantó una canción también ¿te acuerdas? ¿en dónde cantó la canción Sung? él estaba en Chapultepec ¿recuerdan? [...]*

#### 4.3 Evaluación

Muchos autores coinciden en señalar que el habla del maestro es evaluativa, es decir, el maestro evalúa las respuestas de los alumnos mediante palabras como: "bien, muy bien, correcto".

Asimismo se consignan otros rasgos que fueron identificados en el habla de las profesoras que no habían sido señalados en otros estudios y que, a mi juicio,

constituyen estrategias para facilitar la comprensión y favorecer la interacción entre profesor y alumno. Estos ajustes son:

## 5. RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA

### 5.1 Interrupción aclaratoria

El profesor interrumpe el discurso del alumno para hacer aclaraciones necesarias a su juicio con el fin de que los demás estudiantes comprendan algún enunciado del alumno que tiene el turno.

- (16") P: más o menos con té o con café  
 A: y Gutterbrot en Alemania  
 P: ajá un tipo de pan

### 5.2 Verbalización de gestos del alumno

Por desconocimiento de alguna forma lingüística, el estudiante se expresa mediante gestos. Ante esta situación, el profesor verbaliza las expresiones lingüísticas que corresponderían a los gestos producidos por el alumno con el propósito no sólo de proporcionar el vocabulario que le hace falta al estudiante (colaboración) sino también para que a los demás estudiantes les resulte claro el gesto del alumno.

### 5.3 Verbalización de comentarios no expresados por el alumno

El profesor verbaliza comentarios o ideas que, de acuerdo con el contexto, podrían ser expresados por el alumno, pero no lo son. Lo interesante es que el maestro verbaliza estos comentarios como si fuera el alumno mismo quien lo hiciera. Su intención es darle cierto tono dramático o humorístico a la conversación, para hacerla más ligera o fácil de llevar, amén de proporcionar elementos lingüísticos que pueden resultar adecuados a la situación. Podrían entenderse como un tipo especial de contribuciones.

- (17") P: ¿Son importantes los abuelos en una familia?  
 A: para mí ya  
 P: ya se murieron  
 A: sí  
 P: ¡ya se fueron mis abuelos!  
 A: ¡hace tantos tiempo!
- (18") A: no pero- como las mujeres de japonesa es- eh no no  
 quiero decir pero  
 P: pero lo voy a decir  
 A: ((risas))

#### 5.4 Lexicalización de situaciones

El profesor aporta vocabulario correspondiente a una situación que se presenta sin plan previo. Aprovecha el "aquí y ahora" para proporcionar vocabulario nuevo. En el siguiente ejemplo, el profesor divide al grupo en parejas para desarrollar una actividad:

- (19") P: ... por favor . ustedes dos ¿sí? ustedes dos . van a trabajar . ustedes dos y ustedes tres ((risas))  
 As: ((risas))  
 P: ((señala a tres alumnos)) *trío* ((risas))  
 As: ((risas))  
 P: *tres trío dos . pareja . o dueto* bien . ahora .  
 ahora ahora explico allí ....

#### 5.5 Traspaso de preguntas

El profesor traspasa a todo el grupo una pregunta que un alumno le dirige, con el propósito de que alguien más haga una contribución.

- (20") A: ¿qué es cochera?  
 P: ¿qué es cochera? ¿quién sabe?

#### 5.6 Reconstrucción del discurso del alumno

El maestro reconstruye en un turno una pregunta o aseveración que el alumno no pudo formular de manera completa para que resulte clara para todos.

- (21") P: sí de once de la mañana a cinco o seis de la tarde  
 todos todos igual hombres y mujeres ¿mhm?  
 A: ¿cuánto dina?  
 P: ¿cuánto qué?  
 A: ¿cuánto dina? ¿cuánto dine?  
 P: ¿cuánto dinero? ¿dinero?  
 A: no no  
 P: ¡líneas!  
 A: líneas  
 P: ¿cuántas líneas hay en el metro de México? a ver...

### NOTAS AL CAPITULO 3

(1) La medición se realizó midiendo el tiempo que tomaba pronunciar una frase de cinco sílabas como "Te quiero mucho" a una velocidad de habla que se intuyó como estándar. Diversos profesores tardaron un segundo en pronunciarla. Sin embargo hay que aclarar que en la cadena hablada, el número de sílabas por segundo varía de acuerdo con la entonación o énfasis que se le dé al enunciado, pudiendo resultar un número de sílabas mayor o menor al señalado, por lo que la cifra de cinco sílabas constituye una aproximación.

#### **CAPITULO 4: ANALISIS DEL CORPUS**

En este capítulo se exponen los resultados del análisis de las nueve horas de clase impartidas por las tres maestras consideradas (**M1, M2 y M3**) en los tres niveles de enseñanza (primer nivel o principiantes: **PR**; tercer nivel o intermedios: **IN** y quinto nivel o avanzados: **AV**).

El capítulo se divide en 9 apartados, en cada uno de los cuales se hace una descripción de la clase del profesor investigado y se presentan los resultados del análisis de las modificaciones lingüísticas (en los niveles fónico-fonológico, sintáctico, semántico) e interaccionales según el modelo de Larsen-Freeman y Long (1991). Asimismo se exponen otros fenómenos que se encontraron en el habla de las profesoras estudiadas, que han sido reportados por otros autores en el habla a extranjeros, a los niños, entre nativos, o en el habla del profesor, y también un conjunto de rasgos no señalados en la bibliografía consultada sobre el tema.

Los resultados se cuantifican en cuadros y se analizan proporcionando ejemplos cuando resulta pertinente. Al final de la exposición de cada hora de clase se presentan conclusiones sobre los hallazgos reportados y después de la exposición de las tres clases de cada maestra se presentan conclusiones específicas sobre los resultados de cada sujeto.

Para la cabal comprensión de lo expuesto en este capítulo, se recomienda una lectura cuidadosa del Capítulo 3, en el que se explican las categorías de análisis a que se hace referencia. Con objeto de facilitar esta tarea, consúltese la tabla 3, en la siguiente página.

Tabla 3: Categorías de análisis

<b>AJUSTES LINGÜÍSTICOS</b>
<b>Ajustes fónico-fonológicos</b>
-Velocidad de elocución
-Acentuación y pausas
-Articulación cuidadosa
-Entonación exagerada
-Reducciones fonéticas
<b>Ajustes sintácticos</b>
-Omisión de verbos copulativos
-Omisión de otros verbos
-Omisión de otros elementos
-Retención de constituyentes opcionales
-Casos de agramaticalidad
<b>Ajustes semánticos</b>
-Empleo de sinónimos
-Empleo de paráfrasis
-Empleo de expresiones idiomáticas
<b>Otros fenómenos</b>
-Ejemplificación
<b>AJUSTES CONVERSACIONALES O INTERACCIONALES</b>
-Tipo de preguntas
-Deseo de dejar la elección del tópico al alumno
-Aceptación de tópico no intencional
-Empleo de marcos conversacionales
-Desplazamiento del tópico a la izquierda
-Descomposición
-Expansión
-Repetición de las propias expresiones
-Repetición de las expresiones del alumno
-Verificación de la comprensión del alumno
-Confirmación de la propia comprensión
-Solicitud de aclaración
<b>OTROS FENÓMENOS</b>
<b>Del habla a extranjeros</b>
-Contribuciones
-Empleo del pronombre <i>nosotros</i> inclusivo
-Soporte afectivo
<b>Del habla a los niños</b>
-Impulso
-Repetición del vocativo
<b>Del habla entre nativos</b>
-Confirmación de acuerdo
-Solicitud de acuerdo
-Simulación de entendimiento o comprensión
-Expresiones fáticas
<b>Del habla del profesor</b>
-Pase de turno
-Reexposición
-Evaluación
<b>Rasgos no señalados en la bibliografía</b>
-Interrupción aclaratoria
-Verbalización de gestos del alumno
-Verbalización de comentarios no expresados por el alumno
-Lexicalización de situaciones
-Traspaso de preguntas
-Reconstrucción del discurso del alumno

#### **4.1 LA PROFESORA M1-PR**

##### **4.1.1. DESCRIPCION DE LA CLASE M1-PR**

Dado que la profesora no impartía clase en un grupo PR durante la sesión en que fueron tomadas las muestras, se le asignó, considerando el horario que tenía disponible M1, un grupo PR de otro profesor. Dicho grupo estuvo integrado por 15 alumnos (diez mujeres y cinco hombres), procedentes de Ucrania, Estados Unidos, Japón, Corea y Polonia.

Después de presentarse y de indagar la nacionalidad de algunos de los estudiantes, M1 desarrolla diferentes actividades didácticas. En primer lugar, les pide a los estudiantes que describan el contenido de unas fotografías que aparecen en el libro de texto, en las que se muestran diferentes habitaciones de una casa amueblada (sala, comedor, cocina, recámara, baño, etc). El objetivo es que los estudiantes describan el tipo de habitación de que se trata y eliciten el nombre correspondiente a cada pieza de mobiliario. Para ello, la maestra se dirige en particular a los alumnos y les pregunta qué hay en la fotografía. Posteriormente un alumno lee un listado de vocabulario relativo al mobiliario y partes de la casa que aparece en el texto y se aclaran las dudas que hay sobre el significado de las palabras. Enseguida les muestra una gran lámina en la que aparecen dibujadas las diferentes habitaciones de una casa. La profesora les pide que identifiquen tanto las partes de la casa como el mobiliario que contienen y con ello, se amplía el vocabulario previamente estudiado. Después leen otro vocabulario en el libro de texto sobre el mismo tema y las palabras desconocidas se explican con ayuda de las fotografías y la lámina. A continuación la maestra realiza un juego de roles, para lo cual organiza a los alumnos en parejas; a cada uno le asigna el papel de comprador o vendedor y les pide que realicen una actividad de compraventa. Luego de explicar el procedimiento, aporta el vocabulario que pueden necesitar. Mientras los alumnos interactúan, la profesora se acerca a las parejas para proporcionarles vocabulario o resolver dudas. Una vez terminada esta actividad, hace preguntas relativas a la actividad desarrollada a las diferentes parejas y expresa comentarios al respecto. Ya para finalizar, agradece a los alumnos y se despide, con lo que se termina la clase.

Cabe señalar que durante toda la clase, la profesora controla las actividades y turnos de los estudiantes. Frecuentemente acompaña sus explicaciones de gestos y dibujos explicativos en el pizarrón, y tiene una actitud muy cortés hacia los estudiantes. Estos, por su parte, se muestran atentos y cooperativos durante toda la sesión.

## 4.1.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M1-PR

### 4.1.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS

#### 4.1.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

a. Reducciones fonéticas	3
--------------------------	---

En cuanto a la velocidad de producción, puede decirse que por lo general es un poco más lenta (oscila aproximadamente entre 2 y 4 sílabas por segundo) que la considerada como estándar (5 sílabas por segundo). La velocidad decrece especialmente al dar instrucciones sobre las actividades de clase.

La profesora trata por lo general de ser breve en el contenido de sus turnos, sin embargo, al dar explicaciones tiene que ampliarlos. En estos casos suele hacer pausas entre frases y palabras. Hay pausas frecuentes en el momento en que planea su discurso y ante expansión.

(1) P: tú (.) compras (.) una (.) cocina (.) nueva (.) para tu casa (.) y tú compras (.) una (.) estufa ((planea su discurso))

(2) P: ¿de qué material? (.) era la cama

También produce pausas ante sinónimos y palabras de nueva introducción para el estudiante, y al omitir la cópula.

(3) P: cobija (.) frazada (.) manta en fin (.) encima ((dibuja en el pizarrón)) y todavía hace frío (.) entonces ponemos a ver ¿aquí tenemos? ésta (.) una colcha

Hay pausas incluso entre sílabas, en el caso de palabras largas o difíciles de pronunciar.

(4) P: re-li-ge-ra-dor (.) re-li-ge-ra-dor

Como puede verse en el ejemplo anterior, se da una mayor carga de acentuación se articula con mayor cuidado las palabras difíciles de pronunciar o nuevas para el estudiante. También es posible que la profesora acentúe y articule más cuidadosamente las palabras clave de una explicación o instrucción.

(5) P: [...] van a platicar solos [...]

En cuanto a los cambios de tono, se producen siguiendo las pautas normales del habla natural.

Se realizaron reducciones fonéticas en la palabra "entonces": "tonces" (1 caso) y "ento'ces" (2 casos).

## 4.1.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	8
b. Omisión de otros verbos	3
c. Omisión de otros elementos	10
d. Retención de constituyentes opcionales	1
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Se detectó la omisión del verbo copulativo "ser" en ocho casos.

- (6) A: almohadón  
P: y almohada grande almohada (.) viene del árabe (.) muy duro

Otros verbos que se omiten son "costar" o "valer" (1 caso), "ponerse" (2 casos):

- (7) A: ¿eso es cobija?  
P: cobija (.) frazada (.) manta en fin (.) encima [en lugar de "se pone encima"]

Se registró también la omisión de otros elementos, como artículos (8 casos) y preposiciones (2 casos de omisión de "en").

- (8) P: [...] ¿ajá? es como una recámara (.) es posible que una sea *recámara de papá recámara de hijo joven recámara de hija* (.) porque ésta parece muy sería como de un joven

- (9) P: [...] ¿dónde naciste? ¿Tokio?

En (8) un hablante diría: "...es posible que una sea la recámara del papá, la recámara del hijo joven, la recámara de la hija..."; en (9) se diría: "¿en Tokio?"

Identifiqué solo un caso de retención de constituyentes opcionales.

- (10) P: [...] bueno 'tonces me queda más cerca esto ¿qué es esto ?

Como puede verse, la maestra repite el pronombre demostrativo en la pregunta aunque en realidad no hace falta, dada la cercanía de este elemento en la oración anterior.

No se encontraron casos de agramaticalidad en el habla de esta profesora. Hay un caso de aparente transgresión a la norma gramatical mexicana que tal vez merecería una mención. Consiste en la introducción del pronombre de objeto directo en un enunciado que contiene una frase de objeto directo. Obsérvese:

- (11) P: [...] ¿de dónde son las fotografías? ¿dónde *las* encuentras estas fotografías?

Si bien la introducción del pronombre de objeto directo en este contexto es un fenómeno típico en otros dialectos del español, como en el argentino, no lo es en el español de México. De ahí que la presencia de él en el habla de esta profesora no debe explicarse como un rasgo dialectal, sino como el deseo de facilitar la comprensión del estudiante en cuanto al referente del pronombre objetivo. Pero tampoco sería correcto identificarlo como un rasgo de agramaticalidad, ya que, si se observa, el pronombre aparece en la segunda pregunta porque en la primera se menciona el referente de este pronombre -las fotografías-. Un mexicano que se dirigiera a otro mexicano terminaría la segunda oración después de "encuentras", sin embargo el profesor expande la pregunta añadiendo el referente del pronombre objetivo, para que la pregunta sea más clara para el estudiante. Lo interesante es que la mayoría de las expansiones se producen después de una pausa, situación que no se da en esta muestra, tal vez porque el maestro está acostumbrado a anticipar con rapidez posibles fuentes de problema.

#### 4.1.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de sinónimos	3
b. Empleo de paráfrasis	24
c. Empleo de expresiones idiomáticas	0
d. TOTAL	25

Se registraron sólo tres casos en que la profesora utiliza sinónimos para explicar el vocabulario, pero hay 25 en los que emplea paráfrasis, las cuales constituyen a veces definiciones o explicaciones del objeto a que hace referencia la palabra:

- (12) P: cómoda (.) un mueble pequeño para guardar ropa (.) se llama cómoda

Otras veces la paráfrasis es muy simple, sólo se indica la función del objeto o se enuncian una o varias características sin explicar su función o definir propiamente:

- (13) P: [...] después otra sábana ¿sí? y después un sarape (.) queso de lana (.) sarape

#### 4.1.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	48
1.2. Preguntas de contenido	67
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	49
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	8
6. Descomposición	0
7. Expenelón	9
8. Repetición de las propias expresiones	46
9. Repetición de las expresiones del alumno	45
10. Verificación de la comprensión del alumno	2
11. Confirmación de la propia comprensión	23
12. Solicitud de aclaración	8

##### 4.1.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	48
a. de opción	0
b. de secuencias de pregunta-respuesta	6
c. con pronombre interrogativo	42
d. de respuesta Sí / No	0
1.2 Preguntas de contenido	67
a. de opción	5
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	37
d. de respuesta Sí / No	25
TOTAL	115

Se registró en el discurso de M1-PR un total de 48 preguntas retóricas frente a 67 preguntas de contenido.

Las preguntas retóricas presentan dos modalidades: de secuencia de pregunta-respuesta (6 casos) y con pronombre interrogativo (42 casos). Hay que señalar, respecto del primer tipo mencionado, que en ocasiones la respuesta a la pregunta se da después de una breve pausa que hace la profesora para recibir respuesta por parte de los estudiantes. Como no la obtiene, entonces procede a darla ella misma.

- (14) P: [...] ¿cómo se llama?  
A: no sé  
P: ¿alguien se acuerda? (.) fregadero

Hay dos casos interesantes en que la respuesta se da en forma de pregunta de tipo Sí/No; en un tercer caso (16), la respuesta es una afirmación que remata con una partícula interrogativa.

- (15) P: [...] éstas son cortinas ¿sí? telas para cubrir las ventanas ¿qué otra?  
¿manteles?  
A: manteles

- (16) P: lámpara ¿hay cuadros arriba? (.) ¿arriba? (.) *hay cuadros*  
¿verdad?

Las preguntas con pronombre interrogativo, que resultó el tipo más abundante, presentan, en algunos casos, la particularidad de que desplazan el tópico hacia la izquierda, es decir, en lugar de que la pregunta se formule siguiendo el orden sintáctico canónico (por ejemplo, "¿qué hay en la siguiente fotografía?" ), este orden se altera, colocando la información más importante al principio: "en la siguiente fotografía ¿qué hay?"

Además de las dos preguntas de respuesta Si/No, que se transcriben en (15) y (16), que no se contabilizaron en el análisis como preguntas de respuesta Si/No, sino como secuencia de pregunta-respuesta, no se registraron casos de este tipo, así como tampoco se encontraron preguntas retóricas de opción.

Las preguntas de contenido aparecieron con la siguiente frecuencia: 37 casos con pronombre interrogativo, 25 de respuesta si/no y cinco de opción. No se identificaron secuencias de pregunta-respuesta.

Hay que señalar que tanto las preguntas retóricas como las de contenido se formulan ya sea siguiendo el esquema típico de entonación ascendente al final del enunciado o bien con entonación final descendente. Un tercer tipo lo constituyen las preguntas formadas por una aseveración seguida de una partícula interrogativa:

- (17) A: yo nací en (.) Seúl  
P: cerca de (.) la capital ¿no?

En pocos casos las preguntas se hacen sin que la maestra dé tiempo para que sean contestadas:

- (18) P: dos manteles ¿mhm? correcto ¿qué más? ¿platos? ¿para tomar  
alimentos? redondos ¿verdad? puede ser así (.) ¿dónde hay platos? ¿aquí no hay?  
vamos a dibujar uno ((dibuja en el pizarrón))

Es muy común que las preguntas se agrupen formando bloques de dos o más preguntas seguidas. En ocasiones se introduce primero una pregunta muy general y luego una más específica:

- (19) P: [...] bueno vamos a ver ¿arriba qué hay? ¿estó qué será?

En otras, se parafrasea la primera pregunta:

- (20) P: ¿de dónde eres? ¿de qué lugar?

Otras veces se expande la primera pregunta:

(21) P: ¿ya? ¿ya compraron?

O se repara la pregunta inicial:

(22) P: ¿y cuánto costó? ¿cuánto cuesta la televisión?

#### 4.1.2.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno

La profesora llevó el control de las actividades y los turnos y en ningún momento se observó en ella la intención de dejar que los alumnos eligieran el tópico.

#### 4.1.2.2.3 Aceptación de cambios de tópico no intencionales

No se presentaron cambios de tópico no intencionales.

#### 4.1.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Se identificaron 49 casos en que se emplearon marcos conversacionales, ya sea para cambiar de interlocutor, de actividad, y para abrir, cambiar o cerrar un tópico. Las palabras de uso más frecuente fueron: "bien" (22 casos) y "bueno" (13 casos); otras palabras son: "muy bien", "entonces", "correcto" y combinaciones como: "bien muy bien", "bien hasta aquí", "bien entonces", "muy bien bueno". En este último caso la frase "muy bien" cierra el tópico y "bueno" ayuda a introducir el próximo.

(23) P: ¿sí? muy bien ¿y tú?  
A: yo también  
P: ¿de Ucrania? ¿también?  
A: [sí] ah de Kiev  
P: muy bien bueno no puedo preguntar a todos porque son muchos ¿alguien más es de Estados Unidos?

En el caso de la palabra "correcto" hay que señalar que su función no es evaluar el discurso del alumno -como a simple vista podría parecerlo- sino que puede tener otra función, por ejemplo, quitarle el turno al alumno, tal como sucede en (24):

(24) A: ((lee una lista de vocabulario que aparece en el texto)) cortinas  
(.) plátanos ah... el/ombra  
P: correcto (.) puede ser un antecomedor o puede ser un  
~~deavunador.~~

En este caso la maestra no evalúa la lectura del alumno, lo que desea es quitarle el turno para dar una explicación al grupo.

**4.1.2.2.5 Desplazamiento del t3pico a la izquierda**

Se detectaron 8 casos de este tipo frecuentemente en preguntas. La profesora desplaza hacia la izquierda el t3pico contenido en la pregunta:

- (25) P: [...] muy bien es un comedor (.) comedor ¿verdad? bien hasta aqu3 (.)  
en la siguiente fotograf3a ¿que hay?
- (26) P: [...] bien ¿y abajo? (.) t3 tú por favor ¿qu3 hay?

**4.1.2.2.6 Descomposici3n**

No se observaron casos de este fen3meno.

**4.1.2.2.7 Expansi3n**

Se registraron nueve casos de expansi3n:

- (27) P: ¿de qu3 material? (.) era la cama

**4.1.2.2.8 Repetici3n de las propias expresiones**

a. En forma total y exacta	10
b. En forma parcial y exacta	17
c. En forma total con par3frasis	3
d. En forma parcial con par3frasis	1
e. En forma total y con expansi3n	8
f. En forma parcial y con expansi3n	5
g. Con reparaci3n	2
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>

Este fen3meno, que fue abundante y variado, se registr3 46 veces en esta maestra. Es necesario se3alar que la repetici3n se realiza en la 3ltima palabra o frase que se pronuncia en el enunciado, que puede ser contigua o no y que puede darse en un turno o en otro turno posterior. Este rasgo present3 las siguientes modalidades:

**a. En forma total y exacta:** 10 casos

**b. En forma parcial y exacta:** 17 casos. Estas repeticiones pueden darse en el mismo turno o en otro:

- (28) P: ¿arriba? yo no veo el jab3n ((se r3e)) s3 debe haber jab3n por  
supuesto eh s3 es un ba3o ¿verdad?  
A: s3  
P: es un ba3o ¿qu3 tiene?
- (29) P: l3mpara ¿hay cuadros arriba? (.) ¿arriba?

Cuando es en el mismo turno elemento repetido puede ser contiguo o no contiguo:

- (30) P: una (.) rec3mara (.) todo (.) todo junto (.) rec3mara

**c. En forma total con paráfrasis: 3 casos.**

- (31) P: [...] ¿de dónde eres? *de qué lugar*  
A: ah... soy de...

**d. En forma parcial con paráfrasis: 1 caso.****e. En forma total y con expansión: 8 casos**

- (32) P: cucharita (X) chiquita en tin lo que quieras poner (.) ¿qué más?  
*qué más tenemos*

**f. En forma parcial y con expansión: 5 casos. Puede ser contigua o no, como en (33):**

- (33) P: [...] y vamos a leer en su libro (.) en la página setenta y dos el siguiente vocabulario (.) ¿sí? ¿lo quieres leer por favor? *El lado el lado derecho de la página setenta y dos*

**g. Con reparación: 2 casos. En el siguiente ejemplo, la maestra repara su discurso para evitar el uso del pretérito, que seguramente considera de comprensión más difícil para los estudiantes.**

- (34) P: qué comprast- ¿qué compras?

**4.1.2.2.9 Repetición de las expresiones del alumno**

a. En forma total y exacta	19
b. En forma parcial y exacta	10
c. En forma total con paráfrasis	0
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	4
f. En forma parcial y con expansión	0
g. Con corrección gramatical	10
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	2
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>

Se realizaron 45 repeticiones de lo dicho por el alumno. Por lo general la maestra repite la última palabra o frase que pronuncia el alumno en el turno previo. Se presentaron varios tipos:

**a. En forma total y exacta: 19 casos.** En ocasiones, la maestra repite una expresión del alumno que a su vez es una repetición de lo dicho por el maestro:

- (35) P: cómoda (.) un mueble pequeño pequeño para guardar ropa (.)  
*se llama cómoda*  
A: cómoda  
P: cómoda

**b. En forma parcial y exacta: diez casos.**

- (36) A: tiene una... un... un.. cama  
 P: cama (.) ¿qué más?

**c. En forma total y con expansión: cuatro casos.**

- (37) A: ah... cocina  
 P: es una cocina

**d. Con corrección gramatical o fonética: diez casos**

- (38) A: sofá sillón silla mesa trincador  
 P: trinchador

- (39) A: sarapes (.) tolas  
 P: toallas

**e. En forma total o parcial con adaptación pronominal o de otro tipo:**  
 dos casos. En el siguiente ejemplo la profesora repite el enunciado del alumno modificando el sujeto:

- (40) A: yo vendo  
 P: tú vendes (.) tú vas a comprar (.) una cama

**4.1.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno**

Se identificaron dos casos. En ambos, la profesora verifica la comprensión del alumno mediante la pregunta "¿sí?"

**4.1.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión**

Se registraron 23 casos. Este rasgo se realiza en dos modalidades. En la primera, con nueve ocurrencias, la maestra verifica mediante una pregunta que lo dicho por el alumno corresponde a lo que entendió, por ejemplo:

- (41) P: sí... que compraste no entiendo (.) no entiendo bien  
 A: le gusta le gusta ayudar  
 P: ¿ayudar? [¿a quién?]  
 A: [ayudar]

Los 14 casos restantes corresponden a solicitudes de confirmación de respuesta (Cfr. Capítulo 2).

- (42) P: ¿es barata? ¿o es cara?  
 A: muy barata  
 P: ¿muy barata?  
 A: sí es para tres metros

**4.1.2.2.12 Solicitud de aclaración**

Se encontraron ocho casos. El maestro solicita aclaración sobre el enunciado del estudiante de diversas formas. Puede hacerlo preguntando "¿sí?", "¿perdón?", repitiendo la pregunta previa, o haciendo una pregunta con pronombre interrogativo:

- (43) P: bien ¿dónde naciste?  
 A: (XXX)  
 P: ¿en dónde?  
 A: Santa Cruz Santa Cruz
- (44) P: vamos a escuchar qué compraste  
 A: te gusta le gusta ayudá ¿no?  
 P: de qué

En (44) la pronunciación del alumno no es clara, es muy probable que la profesora haya entendido "le gusta le gusta de da", motivo por el cual el profesor pregunta "de qué".

**4.1.2.3 OTROS FENOMENOS**

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	9
<b>2. DEL HABLA A LOS NIÑOS</b>	
a. Impulso	4
<b>3. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	11
b. Solicitud de acuerdo	61
c. Simulación de entendimiento o comprensión	1
d. Expresiones fáticas	5
<b>4. RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA</b>	
a. Lexicalización de situaciones	1
b. Traspaso de preguntas	2
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>

**4.1.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.1.2.3.1.1 Contribuciones.**

Se registraron nueve casos de este rasgo. Algunas veces la profesora anticipa la necesidad de vocabulario del alumno y provee la palabra en cuestión prediciendo lo que iba a decir el estudiante, otras veces la palabra se proporciona en respuesta a una pregunta o pausa obvia. Es frecuente que el alumno use un constituyente oracional seguido de entonación ascendente para señalar inseguridad sobre su selección de la palabra o forma. La profesora a veces no está segura de cuál es la palabra que necesita el alumno y responde con una pregunta, como en (46).

- (45) A: estu...  
P: estufa
- (46) A: ¿cómo se dice *pillow* en español?... este  
P: ¿cómoda?
- (47) A: ¿para pint...?  
P: para pintarse sí tocador

#### 4.1.2.3.2 Del habla a los niños:

##### 4.1.2.3.2.1 Impulso.

M1 utilizó este recurso cuatro veces. Por lo general, interrumpe su discurso y hace una pregunta: "Este es un ¿qué?" o pregunta: ¿qué es esto?

- (48) A: sótano  
P: porque tiene aquí- ¿qué tiene aquí?

En dos ocasiones la profesora no espera la respuesta del alumno y responde ella misma:

- (49) A: brocha  
P: brochas sí (.) son-¿para? (..) pintar (...) sí para pintar las paredes [...]

#### 4.1.2.3.3 Del habla entre nativos

##### 4.1.2.3.3.1 Confirmación de acuerdo.

Este rasgo se realizó en 11 ocasiones mediante las palabras: "sí", "¿sí?", "¿mhm?", "ajá", "mhm", "bien", "ah bien".

- (50) P: cama (.) ¿qué más?  
A: tiene... eh... dos buró burós  
P: burós ¿mhm?  
A: eh... dos lampas  
P: ¿sí?  
A: eh...

##### 4.1.2.3.3.2 Solicitud de acuerdo.

En el habla de M1 este rasgo se dio con una alta frecuencia (61 casos); los casos más frecuentes se realizaron con las preguntas "¿sí?" (35 veces) y "¿verdad?" (13 casos). Menos frecuentes fueron "¿mhm?", "¿de acuerdo?", "¿bien?", "¿ajá?", "¿eh?", "¿mm?".

- (51) P: vamos a ver una casa (.) ¿sí? creo que ésta es (.) tiene un poco o todo lo que dijo su compañera ¿sí? bueno 'lonces me queda más cerca esto ¿qué es esto?

#### 4.1.2.3.3.3 Simulación de entendimiento o comprensión.

En M1, este rasgo se dio sólo en una ocasión, sin embargo por tratarse de un fenómeno interesante e identificado en el habla de otros profesores, lo consigno. En la siguiente muestra, la manera en que el estudiante pronuncia *ayudar* es bastante confusa, en una primera instancia parece que dice *de da*:

- (52) P: vamos a escuchar qué compraste  
 A: le gusta le gusta ayudá ¿no?  
 P: de qué  
 A: le gusta ayudá ¿no?  
 P: *ajá*  
 A: ¿sí?  
 P: sí... qué compraste no entiendo . no entiendo bien

#### 4.1.2.3.3.4 Expresiones fáticas.

Este rasgo está presente en el habla de M1, en 5 ocasiones:

- (53) A: [perdón] este... ¿cómo se dice esto? aquí de Santa Cios  
 P: es una... Santa Cios ((risas))  
 A: ((risas))  
 P: ((risas)) es una ¿una qué? ((risas)) *déjame ver si le pusieron el nombre ¡ay:::! una... ¿cómo se llama? ... la chimenea [chimenea] [chimenea]*

En el caso del habla del profesor este rasgo se da no sólo para facilitar la organización de su propio discurso, sino también para darle tiempo al alumno a organizar el suyo, sobre todo con la expresión *a ver*.

- (54) P: ¿dónde trabaja entonces?  
 A: ((no responde))  
 P: a ver dónde trabaja. ¿Trabaja en un laboratorio como recepcionista? ¿sí?

#### 4.1.2.3.4. Rasgos no señalados en la bibliografía

##### 4.1.2.3.4.1 Lexicalización de situaciones.

La profesora aprovecha el "aquí y ahora" para proporcionar vocabulario nuevo. En el siguiente ejemplo, M1 divide al grupo en parejas para desarrollar una actividad y aprovecha para explicar las palabras "pareja", "dueto" y "trío". Este fue el único caso en que M1 empleó este recurso.

- (55) P: ... por favor . ustedes dos ¿sí? ustedes dos . van a trabajar . ustedes dos y ustedes tres ((risas))  
 A's: ((risas))  
 P: ((señala a tres alumnos)) *trío* ((risas))  
 A's: ((risas))  
 P: *tres trío dos . pareja . o dueto* bien . ahora . ahora ahora explico allí ....

#### 4.1.2.3.4.2 Traspaso de preguntas.

M1 se sirve de este recurso en dos ocasiones.

- (56) A: ¿qué es cochera?  
P: ¿qué es cochera? ¿quién sabe?

#### 4.1.3 Resumen de las modificaciones de M1-IN

M1-PR realizó cambios lingüísticos e interaccionales variados al dirigirse a los estudiantes en el aula.

En el nivel fónico-fonológico disminuyó la velocidad de su habla, hizo pausas entre frases y palabras, e incluso entre sílabas, al planear su discurso, al dar explicaciones, hacer expansiones e introducir vocabulario nuevo. Realizó sin embargo, reducciones fonéticas en una palabra de uso frecuente.

En el nivel gramatical omitió verbos copulativos, otros verbos, artículos y preposiciones y retuvo constituyentes opcionales.

En el nivel semántico se emplearon sinónimos y una gran cantidad de paráfrasis. No se emplearon expresiones idiomáticas.

De las modificaciones interaccionales, los ajustes más abundantes fueron la repetición y el empleo de marcos conversacionales. Los dos tipos de repetición (de las propias expresiones y de las expresiones del alumno) se presentaron casi en igual número. En cuanto a la repetición de las propias expresiones, el tipo más abundante fue la repetición en forma parcial y exacta; por lo que respecta a la repetición de las expresiones del alumno, el tipo más frecuente fue la repetición total y exacta.

Se dieron con cierta profusión confirmaciones de la propia comprensión y en escaso número solicitudes de aclaración y verificaciones de la comprensión del alumno. Hubo casos de expansión y de desplazamiento de tópico a la izquierda pero no así de descomposición, de aceptación de tópico no intencional ni se percibió el deseo de dejar la elección del tópico al alumno, ya que fue ella quien detentó el control de los turnos y de los tópicos.

En relación al tipo de preguntas, fueron más abundantes las de contenido. Las preguntas retóricas fueron más abundantes al realizar los ejercicios de vocabulario y las de contenido al preguntar sobre la actividad realizada en parejas. Las clases de preguntas de contenido más frecuentes fueron las que emplean pronombre interrogativo y las que exigen una respuesta Sí/No. En las preguntas retóricas, el tipo más socorrido fue el que emplea pronombre interrogativo. No hubo muchas preguntas de opción y sólo se dieron preguntas de respuesta Sí/No en el tipo de contenido.

Se presentaron además otro tipo de ajustes identificados en el habla a extranjeros como las contribuciones; del habla a los niños como el impulso; del habla entre nativos como la confirmación de acuerdo, la simulación de entendimiento o comprensión, el empleo de expresiones fáticas y la solicitud de acuerdo, este último rasgo con una gran incidencia.

Se identificaron también dos tipos de rasgos no señalados en la bibliografía: la lexicalización de situaciones y el traspaso de preguntas.

## **4.2 LA PROFESORA M1-IN**

### **4.2.1. DESCRIPCION DE LA CLASE M1-IN**

La profesora M1 trabajó durante esta hora con su propio grupo de estudiantes intermedios, el cual estaba formado por 14 alumnos (ocho mujeres y seis hombres) procedentes de Estados Unidos, Japón, Corea, Canadá, Inglaterra, Alemania e Islandia.

Se realizaron cuatro actividades principales durante la clase. Primero se hizo un comentario sobre una lectura del libro de texto realizada previamente como tarea. La profesora hace preguntas al grupo en general o a estudiantes en particular sobre tema del artículo leído, por ejemplo de qué se trata, qué opinan sobre él, etc. Dado que el texto habla sobre la familia mexicana, la profesora les pide a los estudiantes que comenten las experiencias que han tenido al vivir con familias mexicanas. A continuación se contesta un ejercicio de comprensión de lectura incluido en el libro de texto y la maestra evalúa las respuestas. Posteriormente se responde en forma oral unas preguntas relacionadas con el tema, que también aparecen en el texto. Los estudiantes comentan ante el grupo sobre la vida familiar en su país de origen. Para finalizar, la maestra les pide como tarea que elaboren una entrevista a una familia mexicana y preparen juntos el cuestionario.

Hay que hacer notar que la profesora controla las actividades y turnos de los estudiantes. Su actitud es muy cortés hacia ellos de modo que casi todas sus peticiones las realiza en forma de preguntas, por ejemplo: "¿Quieres comentar algo sobre...?" "¿Quieres leer ....?", y en ocasiones agradece las colaboraciones de los alumnos. Estos, por su parte, se muestran atentos y cooperativos durante toda la sesión.

### **4.2.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M1-PR**

#### **4.2.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS**

##### **4.2.2.1.1 Nivel fónico-fonológico**

<b>a. Reducciones fonéticas</b>	<b>8</b>
---------------------------------	----------

La velocidad de producción de M1 es ligeramente más lenta que la normal, especialmente al inicio de la clase y cuando se dirige a los estudiantes asiáticos, a quienes les cuesta más trabajo la comprensión, sin embargo es menos lenta que la empleada con el grupo PR, y mucho menos pausada.

Las pausas se realizan principalmente ante expansión y entre enunciados:

- (57) P: vamos a platicar un poco un poco sobre el texto antes de que hagamos los ejercicios (.) primero ¿de qué se trata? quién me quiere platicar un poco de qué se trató (.) el texto (.) ¿Tina?

No hay acentuación de palabras, sigue las pautas normales del habla natural, sólo en una ocasión se acentúa especialmente un adverbio negativo para poner énfasis en el carácter negativo de un enunciado.

La articulación se vuelve ligeramente más cuidadosa al dirigirse a los estudiantes asiáticos y se realizan 8 reducciones fonéticas en las palabras "verdad" ("¿ve'dad?", "¿vedá?") y "entonces" ("ento'ces").

#### 4.2.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	0
b. Omisión de otros verbos	0
c. Omisión de otros elementos	0
d. Retención de constituyentes opcionales	0
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>

La profesora no realizó ninguna omisión de elementos fuera de las pautas normales de habla natural, no retuvo constituyentes opcionales ni hizo enunciados agramaticales.

#### 4.2.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de sinónimos	4
b. Empleo de paráfrasis	0
c. Empleo de expresiones idiomáticas	0
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

En este nivel únicamente se detectaron cuatro casos de empleo de sinónimos. No se encontraron ejemplos de los otros tres fenómenos enlistados en el cuadro.

Como puede verse en (58), la profesora aclara una palabra que supone es difícil para los estudiantes proporcionando un sinónimo:

- (58) P: [...] qué sería aspiraciones ((escribe en el pizarrón)) *aspiraciones es como deseos ¿eh?*

En otras ocasiones los sinónimos son contextuales:

- (59) P: mhm bien ¿y por qué piensan ustedes que en algunos países en México también a veces se han abandonado a los ancianos a los abuelos [...]

#### 4.2.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	16
1.2. Preguntas de contenido	38
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	1
4. Empleo de marcos conversacionales	15
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	5
6. Deacomposición	2
7. Expansión	10
8. Repetición de las propias expresiones	22
9. Repetición de las expresiones del alumno	25
10. Verificación de la comprensión del alumno	0
11. Confirmación de la propia comprensión	7
12. Solicitud de aclaración	16

##### 4.2.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	16
a. de opción	0
b. de secuencias de pregunta-respuesta	1
c. con pronombre interrogativo	13
d. de respuesta Sí / No	2
1.2 Preguntas de contenido	38
a. de opción	0
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	15
d. de respuesta Sí / No	22
e. completiva	1
TOTAL	54

Se registró en el discurso de M1-IN un total de 16 preguntas retóricas frente a 38 preguntas de contenido. No se consideraron al hacer el conteo las preguntas que constituyen peticiones, como las mencionadas en 4.2.1. Sí se tomaron en cuenta preguntas del tipo "¿se acuerdan?", que en ocasiones reciben respuesta por parte de los estudiantes.

- (60) P: ¿se acuerdan que ayer les platicaba yo del club de los mandilones? ¿se acuerdan del programa de radio? ¿quiénes eran los mandilones? ¿se acuerdan? ¿quiénes eran mandilones? ¿Marylin?  
 A: ((silencio))  
 P: los esposos que ayudan a sus esposas ¿sí? ¿se acuerdan?  
 A: no

En este bloque se consideraron seis preguntas. La pregunta "¿sí?" se analizó como solicitud de acuerdo y "¿Marylin?" no se tomó en cuenta porque no se trata de una pregunta.

Las preguntas retóricas presentan tres modalidades: de secuencia de pregunta-respuesta, con sólo un caso; las que tienen pronombre interrogativo, que son las más abundantes (13 casos) y las de respuesta sí/no (2 casos).

Las preguntas de contenido se realizaron en tres variedades: con pronombre interrogativo (15 casos); de respuesta sí/no (22 casos), que fueron las más frecuentes, y una modalidad especial a la que llamé pregunta de tipo completiva, la cual se realizó una sola vez y consiste en una aseveración del maestro que debe ser completada por el alumno:

- (61) P: [...] *tú naciste en*  
A: Helsinki

Es común encontrar bloques de preguntas dirigidos a los estudiantes, probablemente para que la pregunta sea mejor entendida y para darles más oportunidad de procesar la respuesta. Muchas veces las preguntas son reelaboraciones de la pregunta inicial:

- (62) P: [...] *yo pienso que Japón también tiene mucho en común ¿qué piensas tú Chie? en relación con esta pregunta la organización familiar de los japoneses ¿se parece en algo a la de los mexicanos? ¿en qué se parece? ¿se parece en algo?*

Otras veces la pregunta inicial se resume en una segunda y la tercera constituye casi una opción de respuesta. En (63) las pausas que hace la profesora entre cada pregunta que no son aprovechadas por los estudiantes para contestar, revelan que ésta ha intuido que la pregunta es difícil de responder y trata de simplificarla convirtiéndola finalmente en una pregunta de respuesta Sí/No:

- (63) P: *y los hijos ¿cómo se sientan en ese hogar que menciona el artículo? de- que ustedes leyeron (.) ¿en esta época? ¿cómo se sentían los hijos en la casa? (.) ¿Estaban bien? Cristina.*

#### 4.2.2.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno

Durante esta clase el tratamiento de los tópicos es bastante breve. La profesora los controla así como lo hace con los turnos, probablemente para que todos tengan la oportunidad de participar. Otras posibles razones pueden ser la urgencia de cumplir con un programa o un simple nerviosismo.

Debido a ello el alumno no tiene la oportunidad de elegir el tópico.

Hay un caso interesante en el que la maestra trae a la conversación un tópico del que ya se había hablado en una clase previa, sobre el cual la maestra

desea abundar en ese momento, sin embargo, en vista de que los alumnos no muestran mucho interés en él -de hecho lo han olvidado-, la maestra decide abandonarlo y pasar a otro tema. Esto muestra el afán de la maestra por escoger tópicos que interesen a los estudiantes, lo que la obliga a ejercer control sobre los tópicos que ella misma elige.

- (64) P: *¿se acuerdan que ayer les platicaba yo del club de los mandilones? ¿se acuerdan del programa de radio? ¿quiénes eran los mandilones? ¿se acuerdan? ¿quiénes eran los mandilones? ¿Marilyn?*  
 A: ((silencio))  
 P: *los esposos que ayudan a sus esposas ¿sí? ¿se acuerdan?*  
 A: no  
 P: *hablábamos sobre el programa de televisión ¿verdad? bueno vamos a contestar ahora el ejercicio de la página noventa (.)*  
*página noventa (.) Sergio ¿quieres leer la número uno?*

#### 4.2.2.3 Aceptación de cambio de tópico no intencional

Sólo en una ocasión la maestra da oportunidad a un estudiante de continuar con un tópico que ésta ya había dado por terminado:

- (65) P: *hay una pregunta más ¿la quieres leer Jeannetta?*  
 A: *¿con su mi familia?*  
 P: *bueno si quieres comentar sobre- está bien sobre tu familia*

#### 4.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Entre los 15 marcos conversacionales que realiza la profesora, los más frecuentes son mediante las palabras "bien" y "bueno". Menos frecuentes fueron "muy bien" y "bueno muy bien". Cumplen diversas funciones, por ejemplo para cambiar de actividad, para retomar un tópico, para separar partes en un enunciado largo, para cerrar un tópico o para cambiar de interlocutor.

En (66) es claro cómo la palabra "bien" -que en un momento dado podría confundirse con una evaluación-, funciona en este contexto como un marco conversacional que marca el final de una sección del ejercicio que se está realizando, o el principio de otra, ya que la respuesta que da el alumno es incorrecta, por lo tanto, no podría ser evaluada como respuesta correcta.

- (66) A: *el papel de madre en la mujer y el de proveedor en el padre no es el prototipo de la sociedad mexicana (.) eh (.) verdadero*  
 P: *fíjate en ese no no es un prototipo ¿qué es un prototipo? (.) un modelo sí (.) sí es un modelo entonces la afirmación que tenemos aquí es falsa bien la que sigue ¿Lindon?*

#### 4.2.2.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda

Se registraron cinco casos de desplazamiento del tópico a la izquierda en preguntas:

- (67) P: *y los hijos* ¿cómo se sienten en ese hogar que menciona el artículo?

En algunos casos, la presentación del tópico se hace en forma interrogativa, por tanto, se formulan dos preguntas: en la primera se menciona el tópico y en la segunda, se formula la pregunta completa. Obsérvese que en la segunda pregunta el tópico vuelve a mencionarse.

- (68) P: están más unidos bien *¿y en relación con los hijos?* ¿qué dice la lectura *sobre los hijos* Bernadette?  
 (69) P: [...] *¿y los abuelos?* ¿qué papel tienen los pa- *los abuelos?* ¿Chlé?

#### 4.2.2.2.6 Descomposición

Se registraron dos casos de descomposición:

- (70) P: *y* ¿cómo sientes tu vida en relación con la vida de tu país? ¿tú naciste en Canadá verdad?  
 (71) P: [...] si hay mucha unión ¿puede haber un problema o un obstáculo para el individuo? para tí por ejemplo *si eres miembro de una familia- tú tienes algo de mexicano* ¿verdad?  
 A: si mi familia es mexicana  
 P: *ajá bien entonces*  
 A: somos muy juntos y yo creo que es muy buen para el para el individuo

En (71) la profesora no termina de elaborar la pregunta cuando decide descomponerla en otra, que el alumno responde sin problema. Posteriormente en el siguiente turno, parece evidente que la maestra trata de retomar la primera pregunta que dejó inconclusa, pero es interrumpida por la respuesta del estudiante, que parece haber comprendido y responde.

#### 4.2.2.2.7 Expansión

M1 realizó diez expansiones con objeto de añadir mayor información al enunciado que permita hacer más clara su comprensión. Ocurren invariablemente después de pausa y pueden consistir en una palabra, frase y oración.

- (72) A: es la verdad  
 P: esta verdad (.) *actual* ((ríe))  
 (73) P: [...] no dijo mucho ¿no? Etsuke tú dínos cómo son las relaciones en Japón (.) *entre los esposos*

La expansión puede darse también en dos turnos cuando el alumno no aprovecha el turno que le da la maestra. En este caso, la maestra expande su enunciado previo con la intención de que el alumno comprenda mejor y diga algo finalmente.

- (74) A: no porque (.) ah ah piense que ah la mujer ah fue ah ah ((r/le)) no sé la palabra ((r/le)) ah  
 P: es una esclava  
 A: ah  
 P: la mujer

#### 4.2.2.2.8 Repetición de las propias expresiones

a. En forma total y exacta	5
b. En forma parcial y exacta	5
c. En forma total con paráfrasis	5
d. En forma parcial con paráfrasis	5
e. En forma total y con expansión	1
f. En forma parcial y con expansión	1
g. Con reparación	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Como puede desprenderse del cuadro, las repeticiones más abundantes fueron en forma exacta y con paráfrasis, cada una de los cuales registró cinco casos. Los dos tipos con expansión obtuvieron sólo un caso respectivamente.

Las repeticiones con paráfrasis pueden ocurrir en el mismo turno en forma contigua:

- (75) en dónde naciste *en qué ciudad en qué país*

o en dos turnos, cuando el alumno no entiende el primer enunciado:

- (76) P: ¿ustedes no se sienten muy mal porque tus hijos no están con ustedes?  
 A: ¿what?  
 P: ¿tú esposo y tú no se sienten muy tristes? (.) ¿porque tus hijos no están?

Las repeticiones parciales con paráfrasis, en las que se parafrasea sólo un elemento del enunciado previo, por lo general son contiguas. En (77) el elemento que se parafrasea es *fecha*.

- (77) P: [...] te fijaste de qué *fecha* es el artículo ¿en que año se escribió?

**4.1.2.2.9 Repetición de las expresiones del alumno**

a. En forma total y exacta	6
b. En forma parcial y exacta	3
c. En forma total con paráfrasis	0
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	8
f. En forma parcial y con expansión	0
g. Con corrección gramatical	10
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Las repeticiones de las expresiones del alumno fueron poco variadas y no muy abundantes. El tipo más frecuente fue con corrección gramatical, con diez ocurrencias:

- (78) A: ah enfermas sí por eso no comía bien por eso yo ayuda-le  
P: yo la ayudé

Tal vez valdría la pena señalar que no todos los errores de los estudiantes son repetidos con corrección por parte de la profesora, especialmente los que se producen en el interior del discurso del alumno no son atendidos por ésta. La corrección sobreviene con mayor frecuencia cuando el estudiante hace una pausa después del error, que le permite intervenir a la profesora, o cuando a la profesora le parece muy grave la falta.

A este tipo le siguen en frecuencia las repeticiones en forma total y exacta y las repeticiones en forma total con expansión, ambas con seis ocurrencias. A continuación se muestra un caso en que la profesora repite y expande una palabra que el alumno había empleado en forma incorrecta:

- (79) A: [...] el esposo y su esposa es más juntos  
P: ¿unidos?  
A: unidos  
P: están más *unidos* bien [...]

**4.2.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno**

No se realizaron verificaciones de comprensión por parte de la profesora.

**4.2.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión**

Este rasgo se realizó en siete ocasiones, sin embargo hay que aclarar que se trata de una verificación retórica, ya que el enunciado del alumno es claro

desde el punto de vista acústico y gramatical, de ahí que este fenómeno constituye más bien una **solicitud de confirmación de respuesta**.

#### 4.2.2.2.12 Solicitud de aclaración

Este fenómeno tuvo 16 ocurrencias. La mayoría de las veces se realiza diciendo en forma de pregunta la expresión que creyó escuchar del alumno. También se realiza preguntando "¿qué?" o "no entendí." Es posible también que la profesora indague más bien el sentido de la expresión del alumno:

- (80) A: ¿qué aspectos quieres cambiar sobre el mexicano esquema-  
 P: sobre los esquemas familiares  
 A: sobre los esquemas  
 P: ¿forma de vida?

#### 4.2.2.3 OTROS FENOMENOS

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	8
<b>2. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	16
b. Solicitud de acuerdo	17
c. Simulación de entendimiento o comprensión	3
<b>3. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Pase de turno	4
b. Evaluación	6
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>

#### 4.2.2.3.1 Del habla a extranjeros:

##### 4.2.2.3.1.1 Contribuciones

La profesora colaboró con los estudiantes, proporcionándoles la palabra o frase que necesitaban para continuar su discurso, en ocho ocasiones.

A veces el alumno vacila al tratar de pronunciar la palabra, finalmente se decide por una y la pronuncia empleando una entonación ascendente. La profesora, quien no está completamente segura de haber entendido al alumno, propone una palabra, enunciándola en tono de pregunta:

- (81) A: ((ríe)) por eso siempre ah trabajan mucho y ganan mucho más que hombre por eso yo soy feminista también por eso ah... nosotros tenemos tenemos que hay unas equival-equival- ¿equivalinas?  
 P: ¿equivalencia?  
 A: equivalencia con hombres

Otras veces, la profesora proporciona el elemento necesario aun cuando el alumno no exprese la necesidad porque encuentra la manera de expresar la idea con otras palabras.

- (82) A: yo creo que si la familia es demasiado unido va a tener problemas después porque tiene más años (XXX) encontrar muy difícil vivir fuera de casa  
 P: *independizarse*  
 A: ajá si tiene que para la universidad porque en Inglaterra [...]

En (81) el alumno expresa a la profesora su desconocimiento de la palabra y ésta la proporciona:

- (83) A: [...] pues qué sorpresa increíble sus padres su padre tiene 89 no podría hablar muy bien andar muy bien siempre con su actitud es muy muy ... no puede no puede explicar  
 P: *enfermas*  
 A: ah enfermas sí por eso no comía bien por eso yo ayuda-le

Hay un caso en que la profesora, tal vez por distracción, no proporciona la ayuda que le solicita el alumno y se le pide que continúe mediante una confirmación de acuerdo.

- (84) A: la familia mexicana son muy ah ((rfe)) unida ah cada domingo ellos tienen fiesta en la casa y para ellos es muy importante para estos ¿festivas?  
 P: *mhm*  
 A: y ellos tienen respeto para los abuelos porque en Estados Unidos nadie respeta por gente mayor gente vieja ((rfe))

#### 4.2.2.3.2 Del habla entre nativos

##### 4.2.2.3.3.1 Confirmación de acuerdo.

Este rasgo tuvo 16 ocurrencias. Los sonidos "mhm" y "ajá" fueron los preferidos por el profesor. Otros fueron: "sí" y "ajá muy bien".

- (85) A: yo conozco a dos ah familiares ah... ami- ami- ambas ah... dos mujeres trabaja fuera  
 P: *mhm*  
 A: como profesor

##### 4.2.2.3.3.2 Solicitud de acuerdo

Se consignaron 17 ocurrencias de este rasgo. Las más frecuentes fueron "¿verdad?" y "¿sí?". Menos frecuente, "¿no?"

- (86) P: es verdadero autoritario ¿verdad? la que sigue ¿Lena?

##### 4.2.2.3.3.3 Simulación de entendimiento o comprensión.

En esta maestra, la pretensión de comprensión no responde en ninguno de los tres casos identificados, al deseo de postergar el entendimiento en aras de la continuación del discurso del alumno. En uno de los casos, la profesora hace

varios intercambios con un estudiante al que le cuesta bastante trabajo expresarse. La profesora, sin haber obtenido la respuesta esperada, finge haber entendido y hace un cambio de interlocutor, tal vez por cansancio o para no otorgar demasiado tiempo a un solo estudiante y darles oportunidad a todos.

- (87) P: [...] ¿y los abuelos? qué papel tienen los pa- los abuelos ¿Chie?  
 A: ah...  
 P: los abue- tú- de acuerdo con la lectura ¿qué hacen los abuelos en la familia mexicana?  
 A: m... creo que aho-aho- ahora han cambia cambia han cambia en esta [época ya cambió]  
 A: [mujer mujer mujer] mujer mexicana cambi... cambia mucho  
 P: ¿conoces alguna familia mexicana que tenga abuelos?  
 A: sí  
 P: ¿sí? ¿y has observado si es- cómo es la relación? (.) entre los padres los hijos el abuelo ¿o la abuela?  
 A: yo conozco a dos ah familiares ah... ami- ami- ambas ah... dos mujeres trabaja fuera  
 P: ahá  
 A: como profesor  
 P: ¿los abuelos viven en la casa?  
 A: ah ((rie)) (XXXX)  
 P: bien ¿Elsa? ¿quieres comentar algo en relación con el artículo?  
 [...]

Algo parecido ocurre cuando el discurso de un estudiante no es claro y hay otro que desea participar. El profesor finge haber entendido y le cede el turno al otro alumno.

- (88) P: bien Tomo ¿tú piensas que es posible que haya habido cambios en la forma de pensar de la mujer mexicana?  
 A: sí creo que sí porque ahorita (XXXX) la clase media ((John, otro alumno muestra con un gesto su deseo de participar))  
 P: *mhm sí John gracias John*

El tercer caso es bastante semejante. La maestra hace una pregunta a un estudiante a quien le cuesta mucho trabajo expresarse, motivo por el cual su discurso es muy poco claro. La profesora juzga que tal vez requeriría demasiado tiempo hacer claro el discurso del alumno, finge entendimiento y solicita la colaboración de otro estudiante para la continuación del tópico.

- (89) P: [...] ¿cómo se sentían los hijos en su casa? (.) ¿estaban bien?  
 Cristina  
 A: (XXXX) buscaba la comprensión en sus hijos porque la- no podía (.) en su vida... ah...  
 P: bien ¿alguien más quiere comentar algo en relación con los hijos? [...]

#### 4.2.2.3.3 Del habla del profesor

##### 4.2.2.3.3.1 Pase de turno

Este fenómeno se dio en cuatro ocasiones.

- (90) P: en primer lugar ( ) ¿están de acuerdo los demás?  
 A1: falso  
 A2: falso  
 P: es falso  
 A1: falso  
 P: *mhm*  
 A1: en primer lugar es madre

En este ejemplo, la profesora tiene la posibilidad de cambiar el tópico una vez que ha quedado clara la respuesta de los estudiantes, sin embargo, hace un pase de turno ("*mhm*"), que le permite al alumno abundar en torno al mismo tópico.

Hay una ocasión en que la profesora da el pase de turno a otro estudiante:

- (91) A1: a veces la familia no tiene tiempo para ayudarlos no sé no tiene tiempo  
 P: porque no [tienen tiempo]  
 A1: [para nada] sí  
 P: *mhm* ¿Nora?  
 A2: la diferencia entre Estados Unidos y Canadá y México es [...]

##### 4.2.2.3.3.2 Evaluación

La profesora evaluó en seis ocasiones durante la realización de un ejercicio del libro de texto. La palabra empleada en todos los casos fue *correcto*.

- (92) A: el padre es una figura de fin de semana es principalmente el proveedor verdadera  
 P: *correcto* la que sigue ¿Tomo?

#### 4.2.3 Resumen de las modificaciones de M1-IN

En este nivel de enseñanza, M1 realizó pocas modificaciones lingüísticas. En el nivel fónico-fonológico la velocidad de producción fue un poco menos lenta y menos pausada que en el nivel PR, y se hicieron reducciones fonéticas en dos palabras de uso frecuente.

En el nivel gramatical no se presentaron ajustes, su habla siguió las pautas del habla gramatical.

En el nivel semántico empleó sinónimos; no se registró el uso de paráfrasis ni de expresiones idiomáticas.

Las modificaciones Interaccionales fueron variadas. El recurso más empleado fue la repetición de las expresiones del alumno, de las propias

expresiones, la solicitud de aclaración y el empleo de marcos conversacionales seguidos de un número regular de expansiones.

En cuanto al tipo de preguntas, el más abundante fue el de contenido. Los subtipos más frecuentes fueron de respuesta Sí/No y con pronombre interrogativo. Hubo un caso nuevo de pregunta que se denominó "completiva", que no se había considerado en el inventario del subtipo de preguntas. Las preguntas retóricas fueron casi en su mayoría con pronombre interrogativo.

La repetición de las expresiones del alumno se dio con mayor incidencia con corrección gramatical, en forma total y exacta y en forma total y con expansión. La repetición de las propias expresiones se dio con una frecuencia más regular.

Se presentaron también otro tipo de ajustes identificados en el habla a extranjeros, tales como las contribuciones; del habla entre nativos se dio la confirmación de acuerdo y la solicitud de acuerdo con una incidencia regular, y con muy baja incidencia, la simulación de entendimiento o comprensión; del habla del profesor se registraron escasas ocurrencias de pase de turno y evaluación.

### **4.3 LA PROFESORA M1-AV**

#### **4.3.1. DESCRIPCION DE LA CLASE M1-AV**

Para la videograbación de esta hora de clase con estudiantes avanzados, la profesora M1 trabajó con un grupo que ella y otra profesora compartían -cada una impartiendo diferente materia-. Dado que M1 no enseñaba la materia que interesaba para este estudio, simplemente se le pidió que en lugar de impartir la materia que tenía a su cargo, trabajara con su grupo un tema de la clase de Español V.

El grupo estaba formado por 12 alumnos, ocho mujeres y cuatro hombres, provenientes de Japón, Estados Unidos, Francia e Inglaterra.

Al inicio de la clase M1 trata de retomar el tema que habían visto la clase anterior con la profesora de Español V. De modo que inicia la clase elaborando una serie de preguntas a los estudiantes sobre lo que habían escuchado en una grabación sobre la música folclórica mexicana. Ante la escasa participación de los estudiantes con relación a este tema, la profesora decide volver a poner la grabación del día anterior y les pide que tomen notas mientras escuchan, para después hacer comentarios. Después de escuchar la cinta vuelve a hacerles preguntas pero nuevamente la participación de los estudiantes no es muy entusiasta, así que les pide que respondan a unas preguntas del libro de texto sobre música y tradiciones mexicanas. La profesora trabaja con el grupo pidiéndole a un alumno diferente en cada caso que lea en voz alta una de las preguntas y responda en forma oral. Amplía el tema pidiéndoles a los estudiantes que hablen sobre las fiestas tradicionales a las que hayan asistido en México y que describan algunas fiestas tradicionales de su país. El grupo se comporta con atención y seriedad pero sin mucho entusiasmo. No parecen muy interesados en el tema. Debido a ello la profesora se ve obligada a tomar la palabra durante una gran parte del tiempo de clase.

Por otro lado, es conveniente señalar que el discurso de la profesora es bastante cortés, por lo que casi todas las peticiones las elabora en forma de pregunta, por ejemplo: "¿puedes hablar un poco más alto?", "¿quieres leer la siguiente pregunta?"

#### **4.3.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M1-PR**

##### **4.3.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS**

###### **4.3.2.1.1 Nivel fónico-fonológico**

<b>a. Reducciones fonéticas</b>	<b>9</b>
---------------------------------	----------

Con excepción de las reducciones fonéticas, que se realizaron con tres ocurrencias en la palabra "verdad" ("¿vedá?", "¿verdá?") y seis ocurrencias en "entonces" ("ento'ces", "entons' s"), M1 no realizó importantes ajustes a nivel fónico-fonológico. Su velocidad de producción es estándar, sus pausas, cargas de acentuación, articulación y entonación siguen las pautas normales del habla natural.

#### 4.3.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	1
b. Omisión de otros verbos	1
c. Omisión de otros elementos	0
d. Retención de constituyentes opcionales	0
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

En el nivel gramatical tampoco se dieron importantes modificaciones. Sólo se omitió el verbo "ser" en una ocasión (93) y el verbo "haber", también una vez

(94):

- (93) A: van a misa cuarenta días  
P: ¿de veras? *muy duro*
- (94) P: ¿en qué consiste? la fiesta  
A: consiste en un desfile militar  
P: *ajá*  
A: y en muchos bailes en los (XXX) de la ciudad y  
P: ¿comidas? ¿en familia?  
A: no [no]  
P: [¿no se reúne la familia?]  
A: no no se pase en la calle

Hubo tres casos de agramaticalidad que no tomo en cuenta, por tratarse de fenómenos que ocurren frecuentemente en el registro que se emplea entre nativohablantes:

- (95) P: [...] bueno es posible que tu país sí tenga por ahí canciones tradicionales ¿no?  
A: hay muchas sí  
P: ¿sí? ¿hay alguna que recuerdes el tema que nos platiques de que se trata?

Como puede verse, el enunciado del maestro contiene dos preguntas. La primera sería: "¿hay alguna cuyo tema recuerdes?" o bien "¿hay alguna de la que recuerdes el tema?"; la segunda sería "¿(hay alguna) de la que nos platiques de que se trata?".

La agramaticalidad de la primera parece obedecer al deseo de evadir el empleo del relativo "cuyo", que por resultar demasiado culto, tratamos de evitar los

hispanohablantes en la lengua oral. Para escabullirse de esta palabra, la profesora opta por el empleo de una construcción alternativa, empleando la preposición "de" y el relativo "la que", sin embargo omite, como ocurre muchas veces en el habla informal, el empleo de la preposición "de" y del artículo del pronombre relativo.

La segunda pregunta, si se hubiera formulado en la versión completa gramaticalmente hablando, habría resultado poco afortunada, por la repetición de la preposición "de" y del nexa "que". De ahí que M1 decidiera omitir la preposición y por consiguiente, el artículo.

El tercer caso de agramaticalidad que me gustaría comentar es un caso típico de habla descuidada. La profesora piensa elaborar una pregunta con un sujeto singular pero después de enunciar el sujeto, decide que es mejor elaborar la pregunta en plural, de ahí la falta de concordancia sujeto-verbo resultante:

(96) P: [...] ¿quiénes ya la vieron? *quien ya la oyeron*

Creo que los tres fenómenos son frecuentes en el habla informal, por ello no considero que deban entenderse como omisiones tendientes a facilitar la comprensión de los estudiantes, de hecho, más bien podría pensarse que tales omisiones podrían poner en peligro el entendimiento del mensaje. Sin embargo, dado que los estudiantes son de nivel avanzado, la profesora no parece juzgar que tales omisiones puedan constituir fuentes de problema. De hecho, esta manera informal de hablar parece evidenciar el hecho de que la profesora no está muy preocupada por una falta de comprensión en los estudiantes, no por lo menos a nivel gramatical.

#### 4.3.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de sinónimos	2
b. Empleo de paráfrasis	3
c. Empleo de expresiones idiomáticas	0
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>

Se presentaron dos casos de sinonimia, una real ("pidiendo *posada*, es decir *alojamiento*" ) y otra contextual ("¿conocen ustedes artesanías en las que puedan sentir esa *diferencia* ? ese *cambio*" ). Como puede verse en el primer caso "pedir posada" y "pedir alojamiento" son sinónimos independientemente del contexto, mientras que en el segundo, "diferencia" y "cambio", sólo pueden resultar sinónimos en el contexto.

Hubo también tres casos de paráfrasis: "posada una casa para dormir, un lugar para dormir " y "¿penitentes?" o sea las "personas que van a la iglesia en un sacrificio". En el primer caso se incluyen dos paráfrasis de "posada".

#### 4.3.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	33
1.2. Preguntas de contenido	82
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	14
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	2
6. Descomposición	4
7. Expansión	10
8. Repetición de las propias expresiones	28
9. Repetición de las expresiones del alumno	8
10. Verificación de la comprensión del alumno	2
11. Confirmación de la propia comprensión	17
12. Solicitud de aclaración	3

##### 4.3.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	33
a. de opción	2
b. de secuencias de pregunta-respuesta	1
c. con pronombre Interrogativo	23
d. de respuesta Sí / No	7
1.2 Preguntas de contenido	82
a. de opción	2
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre Interrogativo	35
d. de respuesta Sí / No	45
TOTAL	115

Se identificó un total de 33 preguntas retóricas frente a 82 de contenido. Las preguntas retóricas más abundantes se realizaron con pronombre interrogativo (23 casos). Le siguen las siete ocurrencias del tipo de respuesta Sí/No, dos casos de preguntas de opción y un caso de secuencia de pregunta-respuesta. Este último tipo resulta muy interesante porque la pregunta constituye una cadena de tres interrogaciones seguidas de una amplia respuesta:

- (97) P: *¿y si se re- recuerdan qué significa la posada? ¿por qué se dice posada? ¿pedir y dar posada? son nueve días para conmemorar de alguna forma el- la- unos días antes del nacimiento de Cristo y es el pueblo- al pueblo se le ocurrió que había que pensar en la Virgen María y en San José este- ella embarazada llegando a un pueblo a Belén pidiendo posada es decir alojamiento y les decían que no había*

También merecen comentario los dos casos de pregunta retórica de opción, que se encuentran en este segmento:

- (98) P: él era un músico y en qué época se desarrollaba este esta en qué época vivió Macedonio Alcalá hacia qué año ¿alguien recuerda? fue hace diez años  
A: en el siglo diecinueve ¿no?  
P: en el siglo diecinueve correcto fue en el siglo diecinueve ¿y qué tipo de música? ¿no recuerdan qué tipo de música? era una música ¿como qué? muy seria muy formal o por el contrario era una música así como de mambo del- música así  
A: valeses

La primera pregunta -relativa a la época en que vivió Macedonio Alcalá- proporciona una opción de respuesta solamente y ésta es incorrecta. La profesora desea que el estudiante refute o contradiga la opción de respuesta que ella ofrece. La segunda, da tres opciones de respuesta, y la pregunta consiste en un bloque de interrogaciones, la última de las cuales desplaza el tópico hacia la izquierda, para hacerlo resaltar aun más.

Las preguntas de contenido que se dieron con mayor frecuencia fueron las de respuesta Si/No, con 45 ocurrencias. Hubo 35 con pronombre interrogativo y dos preguntas de opción.

Cabe aclarar que para hacer el análisis tanto de las preguntas retóricas como de las de contenido, no se tomaron en cuenta las preguntas que constituyen peticiones, que son bastante frecuentes en el habla de M1. Asimismo hay que añadir que se incluyen las preguntas del tipo "¿se acuerdan?", que se dan con cierta frecuencia en el habla de M1, quizá con el objeto de facilitar la pregunta, ya que al convertirla aparentemente en una pregunta del tipo Si/No, el alumno tiene la oportunidad de responder en dos turnos (aunque no es el caso que siempre lo haga). En el primero responde "Si" o "No" y en el otro explica. Esto visto desde la perspectiva del maestro, le da al alumno más tiempo para procesar la respuesta.

También se incluyeron en el conteo preguntas del tipo "¿no?" en los casos en que esta expresión no constituye una solicitud de acuerdo, sino una pregunta con todos los demás elementos omitidos:

- (99) P: [...] ¿alguno de ustedes estudia música o a alguno de ustedes le gusta la música? ¿no? ¿no tiene así un estudio especial sobre música?

No hay que olvidar que tanto las preguntas retóricas como las de contenido se formulan ya sea siguiendo el esquema típico de entonación ascendente al final del enunciado o bien con entonación final descendente. Un tercer tipo lo

constituyen las preguntas formadas por una aseveración seguida de una partícula interrogativa:

- (100) P: [...] ¿tú también eres de Estados Unidos?  
A: no de Inglaterra  
P: de Inglaterra bueno es posible que tu país si tenga por ahí canciones tradicionales ¿no?

Otra característica que llama la atención es que las preguntas se agrupan formando bloques de dos o más preguntas seguidas. En los grupos de dos, las modalidades son muy variadas:

a. Pregunta 1 + Pregunta con "recordar" o verbo semejante ("¿no te acuerdas? / ¿si sabes? / ¿recuerdan?" etc.):

- (101) P: ¿qué tipo de música se toca? ¿no te acuerdas?

b. Pregunta con "recordar" + Pregunta 2:

- (102) P: ¿alguien se acuerda? ¿con qué instrumentos tocan su música?

c. Pregunta 1 + Pregunta 2 (ambas coordinadas por disyunción)

- (103) P: [...] se puede aplicar únicamente a la música? ¿o a qué otra cosa podría aplicarse?

d. Dos preguntas relacionadas estrechamente (una se descompone de la otra):

- (104) P: [...] ¿alguno de ustedes ha estado en el carnaval? ¿saben lo que es el carnaval?

e. La pregunta 2 constituye una repetición resumida de la pregunta 1:

- (105) P: [...] ¿han tenido oportunidad de observar aquí en México algo de las celebraciones de Semana Santa ¿m? ¿no les ha tocado estar en Semana Santa en México?

Para ilustrar los agrupamientos de tres preguntas menciono el siguiente caso:

a. Pregunta 1 + pregunta 2 (reducción de pregunta 1) + pregunta 3 (paráfrasis de pregunta 2):

- (106) P: a qué piensas que se debe esto a qué se debe por qué

#### 4.3.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno

No se identificaron situaciones en que la profesora dejara la elección del tópico al alumno. Ella controla tanto los tópicos como los turnos de habla de los estudiantes. Cuando el tópico se refiere a las tradiciones, la profesora da a los estudiantes la posibilidad de que hablen de la que más les guste o interese, pero no de que cambien o elijan otro tópico.

#### 4.3.2.2.3 Aceptación de cambio de tópico no intencional

Los estudiantes no hacen ningún cambio en el tópico, por lo que la profesora no tuvo la oportunidad de aceptar cambios de tópico no intencional.

#### 4.3.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Estos se emplean para introducir ejemplos o explicaciones, para cambiar de tópico o de actividad o para quitarle el turno al interlocutor. Hubo 14 en total. Los más frecuentes fueron "bien" y "bueno", con siete y seis ocurrencias respectivamente. En el siguiente ejemplo, la frase "bien hasta allí" es el marco que le permite a la maestra cambiar de interlocutor.

- (107) A: la sociedad filarmónica que le ayudó [porque su familia no]  
P: *[bien hasta allí]* gracias Annie Julia nos quieres hacer un comentario qué te llamó la atención de esta grabación

#### 4.3.2.2.5. Desplazamiento del tópico a la izquierda

Se registraron sólo dos casos; en el primero, la profesora enuncia una pregunta siguiendo el orden sintáctico canónico, después reformula la misma pregunta colocando o desplazando el tópico a la izquierda del mismo, para resaltarlo:

- (108) P: [...] ¿no recuerdas qué tipo de música? era *una música* ¿como qué?

El segundo caso constituye un caso de topicalización. La primera pregunta no se realiza, pero se trastoca el orden sintáctico colocando el tópico en posición inicial:

- (109) P: [...] y el barco se llamaba ¿qué?

#### 4.3.2.2.6 Descomposición

Se pudo detectar cuatro casos de descomposición:

- (110) P: [...] ¿quieres leer tú por favor Alcira? pregunta número uno  
A: ¿consideras que la diferencia que señala Yolanda Moreno el chicano popular (XXXXXX) puede aplicarse a muchas manifestaciones populares?  
P: bueno ¿recuerdan cuál era la diferencia que se señaló en lo que escucharon ayer entre canto popular y canto folclórico? ¿se acuerdan cuál era?  
A: sí  
P: ¿sí? cuál era

- A: el canto folclórico es más que algo que pasa con las generaciones de una generación a otra el canto popular es más claro que se puede fácil olvidar
- P: mhm lo que se está oyendo en ese momento que después puede pasar de moda correcto bien ahora esto que se *se puede aplicar ¿únicamente a la música? ¿o a qué otra cosa podría aplicarse?*
- A: ¿al vestido también?
- P: claro a la ropa ¿verdad?

En este segmento la profesora considera que la pregunta del libro de texto es probablemente difícil de contestar, ya que su respuesta implica que el estudiante guarda en la memoria cierta información previa. Debido a ello formula una segunda pregunta, es decir, descompone la pregunta inicial en una segunda pregunta. Cuando esta es respondida, la profesora vuelve a formular la primera.

Hay otro caso interesante, ya que la pregunta inicial es descompuesta por la maestra en cinco preguntas. Como en el caso anterior, el alumno lee una pregunta del libro de texto:

- (111) A: qué medidas ante la pérdida de la música folclórica a causa del consumismo de los medios de comunicación es un fenómeno de dar alguna solución
- P: ¿entiendes bien la pregunta?
- A: ((asiente con la cabeza))
- P: bien ¿entonces?( ) según la autora se está perdiendo la música folclórica por el consumismo ¿estás de acuerdo con eso?
- A: sí
- P: ¿dónde naciste tú?
- A: Japón
- P: en Japón también entonces ¿en tu país sucede lo mismo que en México?
- A: más o menos sí se nota
- P: ¿y qué crees que se puede hacer para evitarlo?
- A: para evitarlo.. eh deben de conservar lo tradicional

#### 4.3.2.2.7 Expansión

Se identificó un total de diez ocurrencias de este fenómeno. Las expansiones son muy comunes al hacer preguntas:

- (112) P: mhm no cambian ¿no?
- A: sí
- P: ¿piensas que cambian mucho? ¿en las artesanías?

A veces no se da una pausa previa a la expansión sino un cambio de tono:

- (113) P: ¿conoces algo sobre eso Hideaki?
- A: no
- P: ¿no? ¿quién conoce algo? sobre el día de muertos

**4.3.2.8 Repetición de las propias expresiones**

a. En forma total y exacta	2
b. En forma parcial y exacta	5
c. En forma total con paráfrasis	7
d. En forma parcial con paráfrasis	9
e. En forma total y con expansión	3
f. En forma parcial y con expansión	2
g. Con reparación	0
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>

La profesora repitió algunos segmentos de su discurso en 28 ocasiones, empleando diversas modalidades, la más abundante de las cuales fue en forma parcial y con paráfrasis (9 casos); le sigue en frecuencia la repetición total con paráfrasis, con siete ocurrencias, en forma parcial y exacta con cinco en forma total y con expansión con tres casos y las repeticiones en forma total y exacta y en forma parcial con expansión, con dos casos respectivamente. Cabe señalar que las repeticiones se dieron en uno o dos turnos, no siempre de manera contigua y a veces con cambios en la entonación.

**4.3.2.9 Repetición de las expresiones del alumno**

a. En forma total y exacta	4
b. En forma parcial y exacta	1
c. En forma total con paráfrasis	0
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	0
f. En forma parcial y con expansión	0
g. Con corrección gramatical	3
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>

Las repeticiones de lo dicho por el alumno fueron escasas, sólo se produjeron ocho veces y en tres modalidades. Hubo cuatro repeticiones en forma exacta, tres con corrección gramatical y una en forma parcial y exacta.

**4.3.2.10 Verificación de la comprensión del alumno**

Se verificó la comprensión sólo en dos ocasiones. Una mediante la pregunta "¿me explico?", tras la cual la profesora continúa con su discurso sin esperar la respuesta de los estudiantes, y otra, con el enunciado: "¿entiendes bien la pregunta?", que sí recibe respuesta del estudiante en cuestión.

**4.3.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión**

Este fenómeno se realizó 17 veces, con dos modalidades. En la primera, con dos casos, la maestra verifica mediante una pregunta que lo dicho por el alumno corresponde a lo que entendió:

- (114) A: sí las procesiones había muchas procesiones penitentes  
 P: ¿penitentes? o sea las personas que van a la iglesia en un sacrificio?

La segunda consiste en (15 casos), de **solicitud de confirmación de respuesta:**

- (115) A: yo lo vi en Querétaro  
 P: ¿en Querétaro? ¿y qué viste? ¿qué hubo?

**4.3.2.2.12 Solicitud de aclaración**

La profesora solicitó aclaración a los estudiantes tres ocasiones únicamente. Una con la pregunta "¿perdón?", y las otras con preguntas que incluyen algún pronombre interrogativo.

**4.3.2.3 OTROS FENOMENOS**

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	2
<b>2. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	15
b. Solicitud de acuerdo	28
<b>3. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Pase de turno	4
b. Reexposición	3
c. Evaluación	8
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

**4.3.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.3.2.3.1.1 Contribuciones.**

Se realizaron dos contribuciones:

- (116) A: en la en la esta semana antes de del miércoles de...  
 P: de ceniza  
 A: ceniza
- (117) A: y había muchas muchas celebraciones en la calle mucha cómo se dice cuando las personas caminan caminan  
 P: este procesiones  
 A: sí las procesiones había muchas

#### 4.3.2.3.2 Del habla entre nativos

##### 4.3.2.3.3.1 Confirmación de acuerdo

Este rasgo tuvo 15 ocurrencias. Las expresiones que se usaron fueron: "mhm", (8 casos), "ajá" (6 casos) y un caso con "sí".

##### 4.3.2.3.3.2 Solicitud de acuerdo

Se registraron 28 ocurrencias de este rasgo. Las más frecuentes fueron "¿verdad?" y "¿no?", con 11 y diez casos respectivamente. Hubo también seis ocurrencias de "¿sí?" y una de "¿sí, está bien?".

#### 4.3.2.3.3 Del habla del profesor

##### 4.3.2.3.3.1 Pase de turno.

Aunque M1-AV efectuó sólo una vez este ajuste, considero interesante reportarlo, ya que no obstante que tiene la posibilidad de cambiar el tópico una vez que su pregunta ha sido satisfecha por el estudiante, hace un pase de turno (sí) , que le permite al alumno abundar en torno al mismo tópico:

- (118) P: [...] ¿a qué otra cosa podría aplicarse?  
A: ¿al vestido también?  
P: claro a la ropa ¿verdad?  
A: mhm  
P: sí  
A: ¿y al arte?

##### 4.3.2.3.3.2 Reexposición

M1-AV echó mano de este recurso en dos ocasiones:

- (119) P: [...] ¿ustedes estuvieron trabajando el día de ayer sobre música ¿verdad? sobre música mexicana en la página 73 ¿no? (.) dentro de todo lo que estuvieron viendo *estuvieron viendo la música del Istmo de Tehuantepec ¿alguien recuerda qué fue lo que vieron sobre- qué decían o qué dijeron en la grabación sobre la música no sé qué instrumentos se tocan en Tehuantepec? ¿tú te acuerdas Hideaki?*

Hay ocasiones en que la reexposición no tiene por objetivo el cambio de tópico sino la mejor comprensión de una pregunta. Obsérvese el siguiente caso:

- (120) A: cuando necesita algo Dios está ahí  
P: ¿esto tiene alguna relación con Macedonio Alcalá? ¿Recuerdas qué dijeron? o sea tú dijiste cuando necesitas algo Dios está ahí ¿Recuerdas si Macedonio Alcalá pensó en eso también? ¿sí pensó en eso también?  
A: sí

En el siguiente segmento el objetivo es facilitar la respuesta del alumno, que no puede responder a una pregunta que afirma sí entendió. La profesora reexpone una información contenida en la pregunta que ha leído el alumno en el texto y después le hace una pregunta de respuesta Si /No:

- (121) P: ¿entiendes bien la pregunta?  
A: ((asiente con la cabeza))  
P: bien ¿entonces? ( ) según la autora se está perdiendo la música folclórica por el consumismo ¿estás de acuerdo con eso?  
P: sí

#### 4.3.2.3.3.2 Evaluación.

M1-AV, evaluó ocho veces al revisar las respuestas de un ejercicio. Las palabras empleadas fueron: "correcto", "así es bien", "correcto bien", "sí correcto", "exacto correcto".

#### 4.3.3 Resumen de las modificaciones de M1-AV

M1 realizó ajustes de tipo lingüístico en los tres niveles considerados, si bien no con gran variedad ni alto índice de frecuencia.

Con excepción de las reducciones fonéticas en dos palabras de uso común, M1 no realizó importantes ajustes a nivel fonológico. Las cualidades de su producción se asemejan a las de habla estándar.

En el nivel gramatical realizó sólo dos omisiones verbales y en el semántico empleó sinónimos y paráfrasis.

Las modificaciones interaccionales fueron variadas. El fenómeno más frecuente fue la repetición de las propias expresiones, la confirmación de la propia comprensión, el empleo de marcos conversacionales y la expansión.

Las preguntas de contenido se documentaron con una incidencia casi tres veces mayor que las retóricas. En estas últimas el subtipo más frecuente fue con pronombre interrogativo y en las de contenido los subtipos dominantes fueron de respuesta Sí/No y con pronombre interrogativo. Dada la escasa participación de los estudiantes, M1 se vio obligada a formular una gran cantidad de preguntas en secuencia, con objeto de facilitar y dar tiempo al estudiante para procesar una respuesta.

La repetición de las propias expresiones se dio en casi todos los subtipos estudiados con una incidencia no muy uniforme (el más socorrido fue en forma parcial con paráfrasis). En cuanto a la repetición de las expresiones del alumno, éstas se dieron en sólo tres subtipos y con una frecuencia muy escasa (en forma total y exacta, con corrección gramatical y en forma parcial y exacta).

Se realizaron otro tipo de fenómenos identificados en el habla a extranjeros como las contribuciones; del habla entre nativos como la confirmación de acuerdo y la solicitud de acuerdo y del habla del profesor, el pase de turno, la reexposición y la evaluación.

#### 4.3.4 Conclusiones específicas sobre M1

Tabla 4: Frecuencia de modificaciones de M1 en los tres niveles de enseñanza

TIPO DE AJUSTE	PROFESORA: M1		
	N1 PR	V8 IN	103 AV
Reducciones fonéticas	3	8	9
Omisión de verbos copulativos	8	0	1
Omisión de otros verbos	3	0	1
Omisión de otros elementos	10	0	0
Retención de constituyentes opcionales	1	0	0
Casos de agramaticalidad	0	0	0
Empiezo de sinónimos	3	4	2
Empiezo de paráfrasis	24	0	3
Empiezo de expresiones idiomáticas	0	0	0
Otros fenómenos: ejemplificación	0	0	0
Preguntas retóricas	48	16	33
Preguntas de contenido	67	38	82
Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0	0	0
Aceptación de tópico no intencional	0	1	0
Empiezo de marcos conversacionales	49	15	14
Desplazamiento del tópico a la izquierda	8	5	2
Descomposición	0	2	4
Expansión	9	10	10
Repetición de las propias expresiones	46	22	28
Repetición de las expresiones del alumno	45	25	8
Verificación de la comprensión del alumno	2	0	2
Confirmación de la propia comprensión	23	7	17
Solicitud de aclaración	8	16	3
Contribuciones	9	8	2
Empiezo del pronombre "nosotros" inclusivo	0	0	0
Soporte afectivo	0	0	0
Impulso	4	0	0
Repetición del vocativo	0	0	0
Confirmación de acuerdo	11	18	15
Solicitud de acuerdo	61	17	28
Simulación de entendimiento o comprensión	1	3	0
Expresiones fáticas	5	0	0
Pase de turno	0	4	4
Reexposición	0	0	3
Evaluación	0	6	8
Interrupción aclaratoria	0	0	0
Verbalización de gestos del alumno	0	0	0
Verbalización de comentarios no expresados por el alumno	0	0	0
Lexicalización de situaciones	1	0	0
Traspaso de preguntas	2	0	0
Reconstrucción del discurso del alumno	0	0	0

Como puede desprenderse de la tabla 4, M1 realizó ajustes de tipo lingüístico e interaccional al dirigirse a los estudiantes en los tres niveles de enseñanza, así como un conjunto de otros rasgos propios de otras hablas simplificadas.

En el nivel fónico-fonológico es clara una disminución en cuanto a la velocidad de producción, al empleo de pausas, carga de acentuación y articulación, a medida que se incrementa el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes, confirmando lo dicho por diversos autores en el sentido de que las modificaciones a nivel fónico-fonológico se orientan a facilitar la comprensión del *input*. Las reducciones fonéticas, que sí se presentan en su habla en palabras de uso frecuente como "entonces" y "verdad", son más abundantes en el nivel AV, si bien se presentan desde el nivel PR, probablemente porque dado el uso frecuente de estas palabras, su fonética se ha alterado tanto en el habla, que resultaría demasiado artificial no realizarlas. Hay que tener presente también, que los estudiantes a quienes se dirige la enseñanza se encuentran en inmersión, lo que los obliga a enfrentar fenómenos de este tipo en su vida diaria. Quizá la conciencia de este hecho le permita a la profesora la libertad de realizar este tipo de modificación que, en principio, no sería recomendable hacer en el aula.

No se presentaron casos de agramaticalidad en ninguno de los niveles y las modificaciones de tipo morfosintáctico se dieron con mayor incidencia en el nivel PR, como se esperaba, si bien hubo escasas ocurrencias en el nivel AV y no se dieron en el IN.

En el nivel semántico el mayor número de ajustes correspondió al empleo de paráfrasis, que se dieron con mayor abundancia en el nivel PR. No se registró el empleo de frases idiomáticas, como era natural suponer.

En el nivel interaccional se documentó una mayor incidencia de fenómenos en el nivel PR. En los rubros de empleo de marcos conversacionales, desplazamiento de tópico a la izquierda, repetición de las expresiones del alumno y contribuciones, resulta muy claro cómo el número de ocurrencias va decreciendo a medida que aumenta el nivel de enseñanza. En otros casos, como en la repetición de las propias expresiones, la confirmación de la propia comprensión y la solicitud de acuerdo, la incidencia es mayor en el nivel PR, decrece considerablemente en el IN y aumenta en el AV (sin llegar a ser mayor que el nivel PR). Ello probablemente se deba al escaso interés que demostraron los estudiantes del nivel AV en relación al tema de la clase, que motivó una mayor toma de la palabra por parte de la maestra, quien tuvo que repetir más sus propias

expresiones al no obtener respuesta por parte de los estudiantes y hacer más solicitudes de acuerdo para llamar la atención de los mismos.

En otros casos, como el de la solicitud de aclaración, la frecuencia del fenómeno fue mayor en el nivel IN, quizá por haber sido la clase en que la conversación fue más natural, ya que los estudiantes hablaron sobre experiencias personales.

Sorprende que en relación al fenómeno de descomposición, éste haya incrementado a medida que aumenta el nivel de dominio; probablemente esto se deba a que en las clases IN y AV, las actividades se centraron más en establecer una conversación más natural con los estudiantes que en el nivel PR. En cuanto a la expansión fue casi igual en los tres niveles.

Asimismo llama la atención el hecho de que en los tres niveles de enseñanza haya resultado mayor el número de preguntas de contenido que el de retóricas, siendo que los autores coinciden en afirmar que el habla del maestro se caracteriza por lo contrario. Este hecho se explica, probablemente por la preferencia que se da en el CEPE a las actividades comunicativas, lo que origina que la formulación de preguntas se dé en un contexto más real de comunicación.

El hecho de que haya presentado un índice de frecuencia mayor en los tres niveles el empleo de repeticiones, marcos conversacionales y confirmaciones de la propia comprensión en el habla de esta profesora, hace pensar que probablemente cumplen con una importante función pedagógica. Probablemente haya la creencia en la profesora de que las repeticiones ayudan a la retención de estructuras gramaticales, -como lo han afirmado los autores consultados- los marcos conversacionales resultan muy útiles para demarcar las fronteras entre las diversas actividades del salón de clase, que suelen cambiar frecuente y abruptamente, y la confirmación de la propia comprensión (especialmente bajo la forma de solicitud de confirmación de respuesta), constituye un mecanismo efectivo para que el alumno vuelva a tomar el turno, favoreciendo la elaboración de *output*, propósito que distingue el habla del maestro de otras hablas simplificadas.

Además de los ajustes enumerados por Long, la profesora realizó diez tipos de modificaciones diferentes en su habla al dirigirse a los estudiantes con diversos propósitos y con una incidencia muy irregular en los tres niveles de enseñanza.

Algunos de ellos tienen como objetivo facilitar e impulsar la producción oral (*output*) del estudiante, haciendo más fluida la conversación. En este sentido se diría que tienen una función más pedagógica, ya que no se limitan a favorecer la comprensión del alumno sino que tienen como meta que éste produzca

interlenguaje mediante la interacción. Entre ellos se pueden citar: las contribuciones, el impulso, la confirmación de acuerdo, la simulación de entendimiento o comprensión, el pase de turno, la evaluación, la lexicalización de situaciones y el traspaso de preguntas. Resulta bastante lógico, que por ejemplo, la incidencia de contribuciones sea mayor en el nivel PR y vaya decreciendo paulatinamente a medida que aumenta el grado de dominio lingüístico del estudiante, ya que la necesidad de proporcionar vocabulario por parte del profesor decrece al ser mayor el conocimiento del estudiante.

Otros ajustes, como la solicitud de acuerdo, se proponen captar y mantener la atención del alumno, con el objeto de que éste se fije en el *input* que está produciendo para él, el maestro.

Hay también estrategias que ayudan al profesor en cierta medida a ejercer el control sobre los turnos, permitiéndose (a sí mismo y a veces a los estudiantes) un mayor tiempo para recordar y organizar información, como es el empleo de expresiones fáticas y la reexposición. Esta última tiene también el propósito de favorecer la comprensión del *input*, ya que facilita la introducción de nuevos tópicos.

La presencia de estos rasgos en el habla de M1 parece estar más motivada por el contexto de la clase (tópico, actividad) que por el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes, ya que la mayoría es realizada con un fin didáctico, que está presente en los tres niveles de enseñanza.

#### **4.4 LA PROFESORA M2-PR**

##### **4.4.1. DESCRIPCION DE LA CLASE M2-PR**

La profesora trabaja con un grupo de 16 alumnos (diez mujeres y seis hombres) procedentes de China, Corea, Japón, Grecia, Alemania, Noruega y Estados Unidos.

La maestra inicia la clase remitiéndolos a una página del libro en que aparece un plano de las rutas del metro de la ciudad de México. Les pide que lo vean y les pregunta quién emplea este sistema de transporte para ir a la escuela. Varios levantan la mano. La maestra les pregunta a los alumnos qué opinan sobre el metro de México. Algunos alumnos responden hablando sobre lo lleno de gente que está siempre, lo caliente del aire que se respira allí, lo barato del precio, etc. Después la maestra les pregunta si hay metro en su país y qué opinan sobre éste. Se comenta sobre el número de líneas que tiene, las condiciones de higiene, la presencia o ausencia de aire acondicionado. Un alumno pregunta si en el metro de México hay vagones especiales para mujeres. La profesora les explica que en algunas estaciones esta sección se encuentra en los vagones de adelante y en otros atrás. Un alumno no comprende la palabra "adelante" y recibe una explicación por parte de la maestra, quien además informa sobre el horario en que se hace la separación de hombres y mujeres. Otro alumno pregunta sobre el número de líneas que tiene el metro y su antigüedad; otro desea saber si se han presentado choques. Se habla sobre el metro en Alemania y Japón y se comparan los precios del pasaje. Un alumno pregunta si en el metro hay vagabundos, pero como no conoce el término en español, lo da en inglés, lo que provoca cierto conflicto de comunicación, ya que la maestra no entiende a qué se refiere el estudiante. Posteriormente pregunta la maestra si hay ladrones en el metro mexicano. Los alumnos responden que sí y la maestra pregunta si los hay en el metro de otros países. Estos responden que los hay en ciudades grandes. Luego la maestra pregunta si en el metro de Alemania los hombres tocan a las mujeres. Como no entienden a qué refiere "tocar", la maestra explica acompañando sus palabras de gestos. Los alumnos ríen y se comenta si esta situación se da en otros países.

Posteriormente trabajan con el libro de texto, responden preguntas sobre las líneas del metro en México, sirviéndose del mapa que allí aparece. Enseguida escuchan un diálogo en la grabadora sobre una japonesa que desea ir al Zócalo y la maestra hace preguntas a los estudiantes sobre lo que escucharon: cuántas personas hablan, quiénes son, dónde están, etc. Después hacen un ejercicio en el libro que consiste en completar unas oraciones conjugando un verbo que se

proporciona. Cada alumno completa en voz alta una oración con la ayuda de la maestra. Esta corrige los errores y hace explicaciones gramaticales sobre la conjugación de los verbos cuando hace falta. Finalmente les asigna una tarea del texto que consiste en la revisión de un vocabulario, les pide que busquen en el diccionario el significado de las palabras que no conozcan.

La maestra acompaña sus explicaciones de gestos y en ocasiones echa mano del pizarrón al enseñar una palabra nueva para los estudiantes. El comportamiento del grupo es bastante bueno, muy cooperador. En todo momento se muestran interesados por el tema y las actividades, hacen preguntas e incluso bromea con la profesora.

#### 4.4.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M2-PR

##### 4.4.2.1 MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS

###### 4.4.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

###### a. Reducciones fonéticas

3

El habla de M2-PR es en general más lenta, pausada y más articulada que el habla estándar, especialmente cuando se dirige a estudiantes con un dominio más bajo de la lengua. Las pausas ocurren entre palabras y frases, especialmente cuando se trata de dar instrucciones:

- (122) P: [...] vean (.) e (.) mapa (.) del (.) metro (.) bien (.) ¿quién (.) viene (.) en metro (.) a la escuela?  
 As: ((varios levantan la mano))  
 P: ((los cuenta)) uno dos ¿quién más? nada- tres en metro ¿ajá? ¿qué opinan del metro (.) de México? a ver

Se tiende a exagerar la articulación, hacer una pausa previa y subir la voz al pronunciar palabras desconocidas para los estudiantes:

- (123) P: oigan ¿y hay (.) ladrones (.) en el metro?  
 A: ¿ladrones?  
 P: ladrones a ver ((escribe en el pizarrón)) la-dro-nes ¿saben qué es ladrones?

También se sube la voz al corregir al alumno:

- (124) A: ciudades grandes sí muchos  
 P: en ciudades grandes

Se producen alargamientos en algunos sonidos para señalar errores en la morfología:

- (125) A: Roberto y yo no estamos trista  
 P: no estamos ¿qué?  
 A: trista  
 P: tristes..... tristes..... Roberto y yo

Se identificaron tres casos de reducción fonética en las palabras "verdad" ("¿verdá?", "¿veá?") y "entonces" ("entons's").

#### 4.4.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	4
b. Omisión de otros verbos	2
c. Omisión de otros elementos	3
d. Retención de constituyentes opcionales	2
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

La profesora realizó 3 omisiones del verbo "ser" y una de "estar".

- (126) P: ¿es el bueno el metro?  
 A: no  
 P: ¿no?  
 A: México  
 P: el de México *bueno*  
 A: sí
- (127) A: ¿qué es sangre?  
 P: ¿sangre? *te cortas (.) sale (.) roja (.) adentro* ((hace un gesto como si se cortara la piel del brazo con un cuchillo))

Este último enunciado podría reelaborarse: "te cortas y sale, *es* roja, *está* adentro". Estas omisiones se explican por el temor de la profesora de que no entiendan una explicación que sería difícil, ya que tendría que emplear un vocabulario desconocido para los estudiantes. Los gestos que realiza son bastante elocuentes, de ahí lo innecesario que resulta la elaboración de un enunciado completo sintácticamente. La presencia de las pausas hacen más evidente la omisión de los elementos mencionados.

Además de la anterior omisión de la conjunción "y" se observó también la omisión de otros elementos, aunque tal vez sería difícil establecer con seguridad cuáles fueron los omitidos, ya que podrían haber varias interpretaciones. Obsérvense los siguientes enunciados:

- (128) A: estación estación Auditorio  
 P: ¡muy bien en la estación Auditorio ¿qué color?  
 A: color ¿rosa?

- (129) P: [...] fue (.) un choque muy fuerte (.) murieron muchas (.) personas  
 ¿sí?  
 A: ¿sí? muchas  
 P: muchas personas ¿eh? ¿el metro en Alemania?  
 A: es muy caro  
 P: ¿es muy caro?  
 A: muy caro

En (128) la pregunta se refiere al color de la línea del metro Auditorio, de tal manera que podría pensarse que el elemento omitido es "tiene" ("¿qué color tiene?") o la frase podría ser "¿de qué color es?" donde los elementos omitidos serían "de" y "ser". En (129) parece entenderse que la pregunta completa sería "¿cómo es el metro en Alemania?", sin embargo la profesora omite el adverbio interrogativo y la cópula, que se entienden por el contexto, tal vez para agilizar la conversación.

El verbo "haber" se omitió en 2 ocasiones. Veamos un ejemplo:

- (130) P: es viejo o es  
 A: sucio sucio  
 P: *mucha gente*  
 A: muchas pers- per-  
 P: personas muchas personas muchas personas ¿ajá? [.]

Para terminar con este apartado, habría que mencionar los dos casos en que se retienen constituyentes opcionales. Obsérvese en el siguiente enunciado como se conserva la palabra "metro" en la segunda pregunta, cuando habría resultado más normal no enunciarla:

- (131) P: [...] bueno ¿hay metro (.) en China?  
 A: sí  
 P: ¿sí hay metro? ¿cómo es *el metro de China* eh?

#### 4.4.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de sinónimos	2
b. Empleo de paráfrasis	1
c. Empleo de expresiones idiomáticas	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

La profesora empleó sinónimos en dos ocasiones ("naranja o a-na-ran-ja-da") ("a la cárcel o a la delegación"), una paráfrasis ("estaciones (.) donde se baja la gente"), y hace una alusión a una marca comercial, que curiosamente los estudiantes comprenden:

- (132) P: sí en la línea naranja o a-na-ran-ja-da  
 A: naranjada  
 P: ajá Bonafina  
 As: ((risas))

#### 4.4.2.1.3.1 Otros fenómenos

1. Ejemplificación	2
--------------------	---

##### 4.4.2.1.3.1.1 Ejemplificación

En los casos que se presentaron se emplearon sólo gestos para explicar el término desconocido. En un caso la profesora explica lo que es un ladrón actuando como si estuviera robando dinero en el metro. En otro caso sucede lo siguiente:

- (133) P: tocan ¿qué es tocar?  
 As: ((hablan al mismo tiempo))  
 P: tocar (.) mira ((se toca una parte del cuerpo))  
 A: tocar

#### 4.4.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	18
1.2. Preguntas de contenido	30
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	11
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	6
6. Descomposición	0
7. Expansión	9
8. Repetición de las propias expresiones	82
9. Repetición de las expresiones del alumno	95
10. Verificación de la comprensión del alumno	4
11. Confirmación de la propia comprensión	32
12. Solicitud de aclaración	27

##### 4.4.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	18
a. de opción	0
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	17
d. de respuesta Sí / No	1
1.2 Preguntas de contenido	30
a. de opción	3
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	6
d. de respuesta Sí / No	21
TOTAL	48

Se identificó un total de 48 preguntas, 18 de las cuales corresponden al rubro de las preguntas retóricas, y 30, que se sitúan en el de las de contenido.

El primer tipo sólo se realizó en dos variedades: con pronombre interrogativo (17 casos) y de respuesta Si/No, con un único caso.

En cuanto al segundo tipo, se registraron tres casos de pregunta de opción; seis ocurrencias de pregunta con pronombre interrogativo y 21 de respuesta Si/No.

#### 4.4.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al interlocutor

Si bien es la maestra quien señala los tópicos a tratar, se aprecia que los estudiantes se sienten con la suficiente libertad para hacer preguntas que en un momento dado alarguen el tratamiento del tópico, o para introducir algunos subtópicos.

#### 4.4.2.3 Aceptación de cambios de tópico no intencionales

No realizan cambios de tópico, tal vez porque el tópico elegido es bastante amplio y los estudiantes están motivados con él.

#### 4.4.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Los más empleados fueron "bueno" (con siete ocurrencias), "bien" (con dos), y "bueno muy bien" y "bueno bien", ambas formas con una ocurrencia, lo que hace un total de 11 casos. Por lo general empleados para hacer cambios de tópico, subtópico o actividad, en una ocasión se empleó para cerrar el tópico e iniciar un cambio de actividad:

- (134) P: ya van a poder ir a Garibaldi en metro a oír a los mariachis ¿sí?  
bueno  
(varios alumnos comentan entre sí)  
P: a ver vamos a ver cierran su libro cierran su libro a ver vamos a escuchar (.) vamos a escuchar algo (.) sobre (.) el metro ¿sí?  
vamos a ver

#### 4.4.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda

Este ajuste se realizó en seis ocasiones en preguntas:

- (135) P: [...] *¿y el metro de Corea*. muchachos, es bueno?  
(136) P: [...] bien este... *el metro de México* ¿qué piensan? ¿es nuevo o es viejo?

#### 4.4.2.6 Descomposición

No se identificaron ocurrencias de este ajuste.

**4.4.2.2.7 Expansión**

Por lo general las expansiones, (9 casos) son de sujeto o de un complemento adnominal o circunstancial. Las precede una pausa:

- (137) P: jahl ((risas)) veintiséis años tiene (,) *el metro*  
 (138) P: escuchan en Alemania ¿los hombres (,) tocan (,) a las mujeres?  
 (,) ¿en *el metro*?  
 (139) P: [...] ¿qué opinan del metro (,) *de México* ? a ver

**4.4.2.2.8 Repetición de las propias expresiones**

a. En forma total y exacta	34
b. En forma parcial y exacta	18
c. En forma total con paráfrasis	8
d. En forma parcial con paráfrasis	3
e. En forma total y con expansión	16
f. En forma parcial y con expansión	2
g. Con reparación	1
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>

Se encontraron en forma abundante y variada, en 82 ocasiones. Pueden darse en el interior de un mismo turno, en forma contigua o no, o en el turno siguiente. Las más frecuentes fueron en forma total y exacta (34 casos), en forma parcial y exacta (18 muestras); en forma total y con expansión (16 ejemplos). A estos tipos, les siguen, con menor número las repeticiones en forma total y con paráfrasis (8 casos), en forma parcial y con paráfrasis (3 ocurrencias), en forma parcial y con expansión (2 casos) y un ejemplo de repetición con reparación.

**4.4.2.2.9 Repetición de las expresiones del alumno**

a. En forma total y exacta	34
b. En forma parcial y exacta	11
c. En forma total con paráfrasis	2
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	18
f. En forma parcial y con expansión	0
g. Con corrección gramatical	24
h. Con traducción	6
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>

Estas repeticiones resultaron más frecuentes de las anteriores: 95 casos. Con mayor frecuencia se dieron las repeticiones en forma total y exacta (34 ocurrencias); le siguen las que incluyen corrección gramatical (24 muestras) y las que se realizaron en forma total y con expansión (18 ejemplos). Un menor número de realizaciones tuvieron las repeticiones en forma parcial y exacta (11 casos), con

traducción (6 muestras) y las repeticiones en forma total con paráfrasis o sinónimo (2 casos). Ilustro el último caso (140) y un caso de repetición con traducción (141):

- (140) P: habitantes  
 A: habitantes  
 P: gente, personas  
 A: sí
- (141) A: mucho calor mucho calor menos *er (air)* fresco  
 P: menos (.) *aire* (.) fresco

#### 4.4.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno

Se realizó en cuatro ocasiones, con las preguntas "¿ajá?", "¿mhm?" "¿qué pasó?" y "¿ya?".

#### 4.4.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión

Se identificaron 32 casos, en cinco de los cuales, la profesora verifica la comprensión del alumno mediante una pregunta que lo expresado por el estudiante corresponde a lo que entendió, por ejemplo:

- (142) A: no estamos cansados  
 P: no estamos ¿cansados o casados?  
 A: cansados

En 27 casos la profesora hace una verificación retórica (*solicitud de confirmación de respuesta*):

- (143) A: es muy caro  
 P: ¿es muy caro?  
 A: muy caro  
 P: ¿sí? ¿cuánto vale? ¿cuánto cuesta?

#### 4.4.2.2.12 Solicitud de aclaración

Se identificaron 25 solicitudes de aclaración, muy frecuentemente con la pregunta "¿qué?", otras preguntas son: "¿perdón?", "¿eh?"

## 4.4.2.3 OTROS FENOMENOS

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	17
<b>2. DEL HABLA A LOS NIÑOS</b>	
a. Impulso	3
<b>3. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	9
b. Solicitud de acuerdo	29
c. Expresiones fáticas	33
<b>4. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Pase de turno	2
b. Evaluación	22
<b>5. RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA</b>	
a. Verbalización de gestos del alumno	4
b. Traspaso de preguntas	2
c. Reconstrucción del discurso del alumno	1
<b>TOTAL</b>	<b>105</b>

## 4.4.2.3.1 Del habla a extranjeros:

## 4.4.2.3.1.1 Contribuciones

M2-PR colaboró en la conversación proporcionándoles a los estudiantes los elementos lingüísticos que requerían para continuar su discurso en 17 ocasiones.

Hay veces que el alumno pronuncia una parte de la palabra o frase deseada, que es completada por la profesora; otras veces el alumno expresa el término en forma de pregunta, para mostrar su inseguridad respecto a la palabra enunciada. En estos casos la profesora proporciona el término, también en forma de pregunta, ya que tampoco está segura de que el enunciado sea el término deseado por el estudiante. En otras ocasiones, la profesora se ve obligada a recurrir casi a la adivinación:

- (144) A: ¿cuánto dina?  
 P: ¿cuánto qué?  
 A: ¿cuánto dina? ¿cuánto dine?  
 P: ¿cuánto dinero? ¿dinero?  
 A: no no  
 P: ¡líneas!  
 A: líneas

Otra manera de colaboración consiste en la traducción de las palabras que el alumno desea enunciar en español, y por desconocimiento, enuncia en otra lengua, en este caso la profesora traduce:

- (145) A: [...] lento lento ¿in comparison?  
 P: en comparación  
 A: compareson a [este metro]  
 P: [al de México]  
 A: sí  
 P: sí  
 A: y muy ¿caro? caro caro ah... when you change the lines

P: cuando cambias  
 A: cuando cambias  
 P: de líneas ((articulación exagerada y pausada)) mhm  
 A: ah tú ah ¿pay?  
 P: pagas  
 A: pagas ¿sí?  
 P: es traducción  
 A: sí ((risas))  
 P: simultánea ((risas))  
 A: ((risas))  
 P: mhm  
 A: y how do you say? transients transits en español transients  
 A2: transients  
 A: ¿transients?  
 P: ¿ladrones?  
 A: transients  
 A2: no home  
 P: ¿no qué?  
 A: no casa  
 A2: sí transients  
 A: vivo en mi calle  
 P: ¡ah!  
 A: sí  
 P: ((sube la voz)) ¡vagabundos!  
 A: vagabundos

#### 4.4.2.3.2 Del habla a los niños:

##### 4.4.2.3.2.1 Impulso.

En tres ocasiones, M2-PR interrumpe su discurso y hace una pregunta: "en la línea- ¿de qué color?", o bien se deja la expresión incompleta con objeto de que la complete el alumno:

(146) A: después de la estación Sevilla  
 P: entre- a ver entre-  
 A: entre la estación Sevilla y Cuauhtémoc  
 P: muy bien

#### 4.4.2.3.3 Del habla entre nativos

##### 4.4.2.3.3.1 Confirmación de acuerdo.

En el habla de M2-PR se dio este rasgo, en nueve ocasiones. Cuando el alumno tiene el turno, la profesora pronuncia sonidos como "mhm", "ajá", o pronuncia palabras como "sí", que estimulan al alumno a seguir conversando.

(147) P: yo no voy al metro  
 A: metro  
 P: mhm  
 A: yo no voy a Guadalajara pero yo soy cansada

##### 4.4.2.3.3.2 Solicitud de acuerdo

Se identificaron 29 ocurrencias de este rasgo. Las preguntas más frecuentes fueron: "¿sí?", "¿mhm?", "¿ajá?" y "¿verdad?"

- (148) P: estamos tristes ¿sí? Roberto y yo no estamos tristes qué más  
¿otra cosa?

#### 4.4.2.3.3 Expresiones fáticas

Este rasgo, presente en el habla entre nativos, está también presente en el habla del profesor, no sólo para facilitar la organización de su propio discurso, sino también para darle tiempo al alumno a organizar el suyo. En el habla de M2-PR es bastante frecuente (33 casos). La expresión más usual es "a ver", con 26 ocurrencias, otras expresiones son: "vamos a ver" y "a ver vamos a ver".

- (149) P: [...] ¿qué opinan del metro (.) de México? a ver

#### 4.4.2.3.4.1 Pase de turno

Este fenómeno se dio en dos ocasiones. Transcribo un ejemplo, en el que se puede percibir como una vez realizada la corrección del enunciado del alumno, el maestro tiene la oportunidad de tomar el turno, pero no lo hace, dándole la oportunidad a éste para que continúe con el tema.

- (150) P: menos (.) aire (.) fresco  
A: menos aire fresco sí  
P: ~~ah~~  
A: eh muchas personas muy....

#### 4.4.2.3.3.2 Evaluación

Este rasgo ocurre en el habla de M2-PR al revisar las respuestas de los ejercicios que se elaboran en clase. La expresión más frecuente es "muy bien", otra expresión es: "bien ajá".

- (151) P: ¿línea qué?  
A: tres  
P: muy bien línea tres ¿de qué color?

#### 4.4.2.3.5 RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA

##### 4.4.2.3.5.1 Verbalización de gestos del alumno

M2-PR realizó este fenómeno en cuatro ocasiones.

- (152) P: sí qué pasó ¿no?  
A: ah ¿tiene un psh? ((hace un gesto con las manos))  
P: un choque sí

#### 4.4.2.3.5.2 Traspaso de preguntas

La profesora traspasa una pregunta que un alumno le dirige, a todo el grupo, con el propósito de que alguien más haga una contribución. Este fenómeno se presentó en dos ocasiones.

- (153) A: ¿qué es delante?  
P: adelante ¿qué es adelante? ((se dirige al grupo))

#### 4.4.2.3.5.3 Reconstrucción del discurso del alumno

En M2-PR este rasgo se dio en una ocasión, pero resulta interesante, ya que es resultado del esfuerzo de la maestra por entender el discurso del alumno y hacerlo comprensible para el resto de los estudiantes.

- (154) A: ¿cuánto dina?  
P: ¿cuánto qué?  
A: ¿cuánto dina? ¿cuánto dine?  
P: ¿cuánto dinero? ¿dinero?  
A: no no  
P: ¡líneas!  
A: líneas  
P: ¿cuántas líneas hay en el metro de México? a ver  
A: nueve  
P: ¡nueve!  
A: nueve

#### 4.4.3 Resumen de las modificaciones de M2-PR

La profesora realiza variados ajustes de tipo lingüístico. En el nivel fónico-fonológico, su habla es más lenta, pausada y articulada que la lengua estándar. Se registraron alargamientos en algunos sonidos y se identificaron casos de reducción fonética en dos palabras de uso frecuente.

En el nivel gramatical realizó omisiones de verbos copulativos, de otros verbos y de otros elementos, así como retención de constituyentes opcionales. No se registraron casos de agramaticalidad.

En el nivel semántico empleó sinónimos y paráfrasis e hizo alusión a una marca comercial. También ejemplificó algunas palabras desconocidas para los estudiantes.

Elaboró diversos tipos de ajustes interaccionales. Los más frecuentes fueron la repetición de las expresiones del alumno y de las propias expresiones, la confirmación de la propia comprensión y la solicitud de aclaración. Hubo también un empleo regular de marcos conversacionales. En un número menor, se identificaron expansiones, desplazamientos de tópico a la izquierda y

verificaciones de la comprensión del alumno. No hubo casos de descomposición, aceptación de tópico no intencional ni se dejó la elección del tópico al alumno.

En cuanto a las preguntas, el tipo de contenido casi dobló en número al tipo retórico. Las preguntas retóricas más abundantes se realizaron con pronombre interrogativo y las de contenido se dieron con mayor profusión en el subtipo de respuesta Sí/No. Hubo muy pocas preguntas de opción.

La repetición de las expresiones del alumno se dio en diversas modalidades, resultando más abundantes los rubros de repetición en forma total y exacta, con corrección gramatical y en forma total y con expansión. La repetición de las propias expresiones se dio con mayor frecuencia en forma total y exacta, en forma parcial y exacta y en forma total y con expansión.

Se identificaron también una serie de fenómenos propios del habla a extranjeros, como las contribuciones; del habla a los niños, como el impulso; del habla entre nativos, como la confirmación de acuerdo, la solicitud de acuerdo y las expresiones fáticas; del habla del profesor, como el pase de turno y la evaluación, y se registraron otros rasgos no señalados por los autores consultados, como la verbalización de gestos del alumno, el traspaso de preguntas y la reconstrucción del discurso del alumno.

#### **4.5 LA PROFESORA M2-IN**

##### **4.5.1. DESCRIPCION DE LA CLASE M2-IN**

Dado que M2-IN no tenía asignado, en el momento de hacer las grabaciones, un grupo de nivel intermedio, trabajó con un grupo a cargo de otro profesor, el cual estaba integrado por 16 alumnos (diez mujeres y seis hombres) provenientes de China, Japón, Corea, Suecia, Austria, Francia, Estados Unidos y Haití.

La maestra inicia la clase proponiendo como tema de conversación una lectura que habían hecho de tarea los estudiantes. Un estudiante propone que el tema de la conversación sea mejor las *groserías*. La maestra se niega, argumentando que éstas se pueden aprender muy fácilmente en la calle, además indica con un gesto que es imposible ese día debido a la presencia de la persona que videograba la clase. El alumno se queda conforme y la maestra introduce el tema de la conversación haciendo preguntas a algunos estudiantes sobre su estado civil. Les pregunta cuántos años tienen de casados. Enseguida pregunta abiertamente al grupo el tema de la lectura. Un estudiante dice que una muchacha hace unas preguntas para saber si debe o no casarse con cierto hombre. La maestra pregunta qué recomendaciones se hacen en el texto a este respecto. Los alumnos responden refiriéndose a cada una de las recomendaciones que hace el autor y la maestra las anota en el pizarrón. Posteriormente les pide que expresen acuerdo o desacuerdo sobre esas recomendaciones. Los alumnos hacen muchos comentarios y se preguntan entre sí, respecto de la familia y el matrimonio en otros países. La maestra interviene en la conversación haciendo contribuciones, corrigiendo cuando algo no es muy claro, haciendo preguntas sobre el tema a diversos estudiantes, bromeando, pero sus intervenciones son muy breves en comparación con las de los estudiantes. Un alumno pregunta a la profesora y a la persona que hace la videograbación si en México existe libertad en cuanto a las relaciones sexuales. La maestra le responde hablando sobre la influencia que ejerce la familia sobre las mujeres para casarse. Otros alumnos hacen comentarios, se refieren a programas de televisión que tratan sobre el tema del aborto. Se hacen comentarios sobre el machismo en diferentes países. Una alumna pregunta a la maestra si en el gobierno mexicano hay mujeres ocupando puestos importantes, la maestra responde y habla sobre la influencia que deben ejercer las madres sobre los niños para educarlos con un pensamiento no machista. Un alumno comenta la situación en Austria con estos comentarios termina la clase.

La actitud del grupo es muy positiva, hay un gran espíritu de participación. Los estudiantes muestran bastante interés por el tema haciendo muchas preguntas y comentarios, lo que hace la conversación muy fluida. Las participaciones de la maestra son muy breves y su actitud cortés y simpática, de tal modo que el clima de la clase resulta bastante agradable.

#### 4.5.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M2-IN

##### 4.5.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS

###### 4.5.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

a. Reducciones fonéticas	1
--------------------------	---

Son prácticamente nulas las modificaciones que elaboró la profesora en el nivel fónico-fonológico. Tanto la velocidad de producción como la acentuación y las pausas siguen los esquemas del habla estándar. No articula ni entona de un modo cuidadoso o exagerado. Se registró un caso de reducción fonética en la palabra "verdad" ("¿veá?").

###### 4.5.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	0
b. Omisión de otros verbos	1
c. Omisión de otros elementos	0
d. Retención de constituyentes opcionales	0
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>

Tampoco se registraron modificaciones en el nivel gramatical. Sólo se puede mencionar la omisión del verbo "tener" en el enunciado: "¿Cuántos años de casado?" en lugar de "¿Cuántos años tienes de casado?" Aparte de esto, no realiza omisiones que se salgan de la norma, ni retiene constituyentes opcionales ni es agramatical su discurso.

###### 4.5.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de eínónimos	0
b. Empleo de paráfrasis	1
c. Empleo de expresiones idiomáticas	0
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

En este nivel sólo se registró un caso en que la profesora emplea una paráfrasis para "ser casado" :

(155) P: ya ves ya ves no podemos hablar de graserías eh a ver quién es casado aquí o casada *quién tiene esposo o esposa ¿sí? [...]*

El empleo de esta paráfrasis con alumnos de tercer nivel no deja de sorprender un poco, ya que es imposible que los alumnos desconozcan el significado de la frase "ser casado(a)". Sin embargo, si observamos, esta paráfrasis se da al inicio de la clase, después de haberse opuesto la maestra a conversar sobre el tema propuesto por el estudiante, de ahí que el empleo de la paráfrasis parece obedecer al deseo de dejar bien establecido el tópico de la conversación, más que al de explicar lo que significa el término. Es una repetición que tiene por objeto que el grupo tenga claro cuál va a ser el tema de la conversación.

#### 4.5.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	4
1.2. Preguntas de contenido	11
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	7
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	1
6. Descomposición	0
7. Expansión	0
8. Repetición de las propias expresiones	18
9. Repetición de las expresiones del alumno	27
10. Verificación de la comprensión del alumno	1
11. Confirmación de la propia comprensión	18
12. Solicitud de aclaración	4

## 4.5.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	4
a. de opción	2
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	2
d. de respuesta Sí / No	0
1.2 Preguntas de contenido	11
a. de opción	0
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	10
d. de respuesta Sí / No	1
TOTAL	15

Se realizaron 15 preguntas, de las cuales cuatro se pueden clasificar como retóricas y 11 de contenido. Hubo dos preguntas retóricas de opción y dos con pronombre interrogativo. De las preguntas de contenido las más abundantes resultaron las que llevan pronombre interrogativo (10 casos). Se registró sólo una ocurrencia del tipo de respuesta Sí / No.

Hay ocasiones en que la profesora dirige a los estudiantes dos o tres preguntas seguidas, probablemente para que la pregunta sea mejor entendida y para darles mayor oportunidad de procesar la respuesta. A veces la segunda pregunta es una reelaboración o paráfrasis de la pregunta inicial:

(156) P: luego ¿nada más? ¿hay otra cosa?

(157) P: ¿qué querías decir? ¿querías decir algo?

Otra posibilidad es que la segunda pregunta sea una repetición parcial de la inicial y la tercera contenga una paráfrasis parcial de la primera:

(158) P: ¿qué le contesta este hombre? ¿qué le contesta? (.) ¿qué le contesta este doctor corazón? ¿m?

Una variedad más consistió en la elaboración de una pregunta con pronombre interrogativo, que se repite, y una tercera pregunta de respuesta Sí / No, que es una paráfrasis de la pregunta inicial:

(159) P: ((risas)) bueno muchachos qué opinan qué opinan a ver están de acuerdo con lo que dice

Como puede observarse las preguntas pueden llevar una curva entonativa ascendente, como en (156), (157) y (158), o descendente, como en (159).

**4.5.2.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno**

Como ya se mencionó antes, al inicio de la clase un estudiante propone el tratamiento de un tópico abiertamente, pero es rechazado por la profesora, quien es la que elige el tópico de la conversación. Dado que el tópico elegido resulta de interés de los estudiantes y éstos participan con entusiasmo en el intercambio, la profesora no se ve en la necesidad de dejar la elección de un tópico diferente a los estudiantes.

**4.5.2.2.3 Aceptación de cambio de tópico no intencional**

Por las razones arriba expuestas, no se dan instancias de cambio de tópico.

**4.5.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales**

No fue muy frecuente el empleo de marcos conversacionales (7 casos), el más empleado fue "bueno" (6 ocurrencias); "bien" apareció sólo una vez. En el caso de esta profesora, su función es señalar el inicio o cambio de tópico, subtópico o actividad.

**4.5.2.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda**

Se pudo detectar cierta tendencia a trastocar el orden sintáctico de algunas preguntas en favor del fenómeno de topicalización:

(160) P: [...] vamos a ver ¿cuáles son estas recomendaciones que da este hombre? la número uno ¿cuál es?

**4.5.2.2.6 Descomposición**

No se registraron casos de este fenómeno.

**4.5.2.2.7 Expansiones**

No se realizaron expansiones fuera de las incluidas en las repeticiones (Cfr. 4.5.2.2.8 y 4.5.2.2.9).

**4.5.2.2.8 Repetición de las propias expresiones**

a. En forma total y exacta	6
b. En forma parcial y exacta	3
c. En forma total con paráfrasis	3
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	3
f. En forma parcial y con expansión	3
g. Con reparación	0
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

La profesora repitió su discurso en 18 ocasiones y en general en el mismo turno. Las repeticiones más frecuentes fueron en forma total y exacta (6 casos). Otros tipos con tres ocurrencias respectivamente fueron: en forma parcial y exacta, en forma total con paráfrasis en forma total y con expansión y en forma parcial y con expansión.

#### 4.5.2.2.9 Repetición de las expresiones del alumno

a. En forma total y exacta	8
b. En forma parcial y exacta	5
c. En forma total con paráfrasis	3
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	1
f. En forma parcial y con expansión	2
g. Con corrección gramatical	8
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

La repetición de las expresiones del alumno fue un poco más abundante que el tipo anterior. Las 27 ocurrencias se realizaron en seis modalidades. Las que tuvieron una frecuencia más alta fueron en forma total y exacta y con corrección gramatical (8 casos respectivamente). Les siguen las repeticiones en forma parcial y exacta (5 casos), total con paráfrasis (3 casos), en forma parcial y con expansión (2 casos) y, por último, en forma total y con expansión (1 caso).

Hay un caso en que la profesora hace una paráfrasis de lo dicho por el estudiante, con el propósito de que a los demás les quede claro, ya que es bastante confuso el enunciado del alumno:

- (161) A: a mi caso antes de casarse tienen que conocer es mejor  
que la día de la boda  
P: es muy importante conocerse antes

Los errores de los estudiantes que propician con mayor frecuencia las repeticiones con corrección gramatical, son las ausencias de ciertos pronombres (*reflexivos, objetivos*) o verbos, fallas léxicas y desórdenes sintácticos:

- (162) A: [...] cómo cómo van a vivir juntos sin casar  
P: ((risas)) van a vivir juntos sin casarse
- (163) A: dicen que mis abuelos ah se casaron cuando ah mi abuela tenía quince o dieciséis años y ahora todavía juntos ((risas)) sí  
P: todavía están juntos

- (164) A: [...] nosotros las mujeres tuvimos muchos problemas con obtener un buen posición  
a mismas alturas  
P: *al mismo nivel mhm*
- (165) A: pero no es muy costumbre  
P: bueno *no es una costumbre muy frecuente [...]*

#### 4.5.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno

Se registró sólo un caso mediante la pregunta "¿sí?".

#### 4.5.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión

De los 18 casos que se dieron de este fenómeno, 16 constituyen lo que se ha llamado **solicitud de confirmación de respuesta**. La verificación puede ser formulando como pregunta la aseveración del estudiante:

- (166) A: ¿por qué pueden hablar de groserías?  
P: *¿hablar de groserías?*

o bien formulando una pregunta equivalente a "¿es verdad?":

- (167) A: para cuidar la familia mujer sólo con niños este ley también un  
hombre en Austria  
P: *¿sí?*  
A: sí claro un hombre muy sociable piensa la familia es muy  
importante [...]

Puede ser que el mensaje no sea muy claro por algún error del estudiante, entonces la profesora pregunta:

- (168) A: el ocho es si por ejemplo un de su padres no se no llevan bien  
P: *¿no se llevan bien?*  
A: sí y entonces el novio
- (169) A: [...] pero es una un matrimonio acá es como un prisión  
P: *¿una prisión?*  
A: una prisión para la mujer

#### 4.5.2.2.12 Solicitud de aclaración

Se realizaron cuatro solicitudes de aclaración por parte de M2-IN, con preguntas como : "¿qué? ¿qué pasó?", "¿cómo?" y "¿perdón?".

**4.5.2.3 OTROS FENOMENOS**

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	17
<b>2. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	34
b. Solicitud de acuerdo	20
c. Expresiones fáticas	6
<b>3. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Pase de turno	1
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

**4.5.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.5.2.3.1.1 Contribuciones**

La profesora proporcionó a los estudiantes elementos lingüísticos que necesitaban para poder continuar interactuando oralmente en 17 ocasiones

La manera en que la profesora coopera es variada. Unas veces el alumno pronuncia una parte de la palabra o frase deseada, que es completada por la profesora en forma de pregunta:

- (170) P: ¿quién más? ¿cuántos años?  
A: quinc-  
P: ¿quince?

Otras veces completa la frase que está diciendo el alumno porque percibe que el alumno desconoce el elemento que sigue:

- (171) A: el ocho es si por ejemplo un de su padres no se no llevan bien  
P: ¿no se llevan bien?  
A: sí entonces y el novio  
P: escoge  
A: él hace eso  
P: escoge  
A: sí  
P: a una persona con las mismas características  
A: sí físicas o mentales

Otra posibilidad es que el alumno pregunte abiertamente cómo se dice un término, la profesora responde:

- (172) A: no tienen mucha libertad de hacer otras cosas que en mi país se puede hacer como en Europa también pero aquí no es muy cómo se dice  
P: muy estricto todo muy  
A: sí yo vivo como mexicana aquí

En otras ocasiones el alumno expresa el término en forma de pregunta, para mostrar su inseguridad respecto a la palabra enunciada. En estos casos el

profesor proporciona el término, también en forma de pregunta, ya que tampoco está seguro de que el enunciado sea el término deseado por el estudiante.

- (173) A: pero yo creo que para un desarrollo de un matrimonio como esa mujer es muy sumisa ¿sumisa?  
 P: ¿sumisa?  
 A: eh en un matrimonio eso depende mucho [...]

#### 4.5.2.3.2 Del habla entre nativos:

##### 4.5.2.3.2.1 Confirmación de acuerdo

Este rasgo tuvo 34 ocurrencias. Las más frecuentes se realizaron con "mhm" y "ajá". Mucho menos frecuentes fueron las preguntas "¿sí?" y "¿ajá?".

##### 4.5.2.3.2.2 Solicitud de acuerdo

En esta profesora se identificaron 20 ocurrencias de este rasgo. Las más frecuentes fueron "¿no?" y "¿sí?". Menos frecuentes fueron "¿verdad?" "¿ajá?" y "¿mhm?".

##### 4.5.2.3.2.3 Expresiones fáticas

Este rasgo, reconocible en el habla entre nativos, está también presente en el habla del profesor, no sólo para facilitar la organización de su propio discurso, sino también para darle tiempo al alumno a organizar el suyo. Se presentó en seis ocasiones.

- (174) P: ¿qué le contesta este hombre? ¿qué le contesta? (.) ¿qué le contesta este doctor corazón? ¿m?  
 A: contesta de problemas matrimoniales  
 P: mhm  
 A: de problemas entre una pareja en casa  
 P: más o menos a ver quien quién me dice

#### 4.5.2.3.3 Del habla del profesor:

##### 4.5.2.3.3.1 Pase de turno

Este ajuste se dio en una ocasión, con la expresión "ajá" :

- (175) A: a mi caso antes de casarse tienen que conocer es mejor que la día de la boda  
 P: es muy importante conocerse antes  
 A: ajá  
 P: ajá  
 A: sí

#### 4.5.3 Resumen de las modificaciones de M2-IN

Fueron escasos los ajustes de tipo lingüístico que realizó esta maestra. En nivel fónico-fonológico únicamente se identificó la reducción fonética de una palabra de uso frecuente.

En el nivel gramatical no se documentaron casos de agramaticalidad, sólo se dio la omisión de un verbo y en el nivel semántico se empleó una paráfrasis.

Las modificaciones interaccionales no fueron muy abundantes. No se registraron casos de descomposición, expansión, aceptación de tópico no intencional ni el deseo de dejar la elección del tópico al alumno. Las modificaciones más frecuentes fueron la repetición de las expresiones del alumno y de las propias expresiones. Hubo también un número regular de confirmaciones de la propia comprensión.

El tipo de preguntas más abundante fue de contenido, especialmente en el rubro de pronombre interrogativo; las preguntas retóricas se dieron con muy baja incidencia en el tipo de opción y con pronombre interrogativo.

La repetición de las expresiones del alumno se realizó de forma variada, resultado los tipos más frecuentes la repetición en forma total y exacta y la repetición con corrección gramatical.

Se realizó también un conjunto de ajustes identificados en el habla a extranjeros como las contribuciones; en el habla entre nativos, como la confirmación de acuerdo, la solicitud de acuerdo y las expresiones fáticas y en el habla del profesor como el pase de turno. Cabe destacar que estos ajustes se dieron en general con cierta profusión.

#### 4.6 LA PROFESORA M2-AV

##### 4.6.1. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE M2-AV

La profesora trabajó con un grupo integrado por 12 alumnos (nueve mujeres y tres hombres) procedentes de China, Japón, Alemania, Bélgica, Francia y Estados Unidos.

Se inicia la clase con preguntas de la maestra sobre la impresión que les causó una película de Buñuel ("Los olvidados") que habían visto la sesión anterior. La profesora les pregunta a los estudiantes quiénes son "los olvidados", solicita comentarios sobre los personajes (por ejemplo se discute la personalidad de el Jaibo, el Ojitos, Meche, Pedro, Julian, etc.), el argumento, el final de la historia, el papel de la mujer en la película, el año en que fue realizada. Un alumno habla sobre la actualidad que tiene la película en los países del tercer mundo. La maestra pregunta si en el primer mundo no, por ejemplo en países como Alemania.

Varios alumnos responden hablando sobre el tema de la delincuencia en sus países. Una alumna comenta que en día en una calle de la ciudad de México una mujer *punk* le pidió un peso. La maestra no entiende el término *punk* y se crea una confusión muy simpática porque entiende "pan" en lugar de *punk*. Otro alumno habla sobre el simbolismo que tienen los personajes de la película en la sociedad. La maestra pregunta sobre la calidad cinematográfica de la película y comenta que en las películas de Buñuel siempre aparece un animal, así que les pregunta si recuerdan qué animal sale en "Los olvidados". Un alumno dice que un burro, pero la maestra dice que es una gallina. Un alumno le pregunta a la maestra qué significa la gallina en la película y ésta traspasa la pregunta al grupo y un alumno responde que significa "la mujer mala". La maestra pregunta a los demás si están de acuerdo y un alumno pregunta si en México la gallina significa algo. La maestra responde que a su juicio, la gallina no tiene un sentido negativo. Después les pide que hagan un comentario final y un alumno sugiere que vean más películas y otro opina que sin subtítulos (dado que la película que vieron tenía subtítulos). Un alumno dice que los subtítulos ayudaron a la comprensión y la maestra les pregunta si entendieron en la película las expresiones que habían visto en clase previamente. Los alumnos mencionan algunas expresiones como "mano", "churro", "mariquita" y la maestra da por terminado el tema abriendo el libro y diciendo que van a continuar con otra actividad, pero un alumno que tal vez se quedó pensando sobre el simbolismo de la gallina comenta que "el gallino es el símbolo de la paz". La maestra aclara que no es "gallino" sino "gallo" y el alumno comenta que en Francia el gallo es el símbolo de la paz. La maestra le pregunta a

una alumna francesa si eso es verdad y la alumna contesta que no sabe. Entonces la maestra propone el cambio de actividad y les pide que abran el libro en cierta página. Le pide a una alumna que lea la instrucción de un ejercicio que consiste en completar libremente unos enunciados. Los alumnos contestan en forma individual. Después de unos minutos la profesora propone que se revisen los tres primeros y le pide a un alumno que lea su respuesta. La maestra escribe lo que el alumno leyó en el pizarrón y les pide a los demás alumnos que corrijan los errores. Con base en las propuestas de los alumnos, la profesora hace explicaciones gramaticales, pregunta qué tipo de verbo es el principal y si conviene o no el empleo del subjuntivo. Se sigue el mismo procedimiento con las otras dos oraciones. Como se termina la primera hora de clase, les pide a los alumnos que salgan al descanso.

El grupo coopera bastante en la conversación y demuestra mucho interés por el tema. La maestra trata de que todo el grupo participe, haciendo muchas preguntas y bromea, con lo que crea un clima muy agradable que facilita la participación de los estudiantes.

#### 4.6.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M2-AV

##### 4.6.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS

###### 4.3.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

a. Reducciones fonéticas	1
--------------------------	---

Al igual que en el nivel de intermedios, M2-AV no realizó modificaciones a nivel fonético, es decir, su velocidad de producción puede considerarse estándar, hace pausas y acentúa siguiendo las pautas normales, no articula ni entona exageradamente. El único fenómeno que se registró fue un caso de reducción fonética en la palabra "entonces" ("ento'ces").

###### 4.6.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	0
b. Omisión de otros verbos	0
c. Omisión de otros elementos	0
d. Retención de constituyentes opcionales	2
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

En el nivel gramatical sólo se puede mencionar dos casos de retención de constituyentes opcionales originados por un fenómeno de topicalización. (Cfr. 4.6.2.2.5)

**4.6.2.1.3 Nivel semántico**

a. Empleo de sinónimos	0
b. Empleo de paráfrasis	1
c. Empleo de expresiones idiomáticas	0
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Se recurrió al empleo de paráfrasis en una ocasión. La palabra que se parafrasea aparece en un primer turno y la paráfrasis, en el segundo:

- (176) A: y la madre de Pedro trabaja en una lavandería  
 P: trabajaba como lavandera  
 A: sí  
 P: sí lava ropa para sobrevivir

**4.6.2.1.3.1 Otros fenómenos**

1. Ejemplificación	1
--------------------	---

Se identificó sólo una ocurrencia de este fenómeno:

- (177) P: vamos a ver primero significado a ver los que tienen humor  
 disfrutan qué es eso de los que tienen humor  
 A: tienen gusta reír  
 P: ah entonces es los que tienen sentido del humor porque si  
 decimos los que tienen humor puede ser que ((huele su axila y  
 hace un gesto de mal olor)) ¡fúchilas!  
 A: ajá  
 P: un humor fuerte ((risas))

**4.6.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES**

1.1. Preguntas retóricas	51
1.2. Preguntas de contenido	23
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	7
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	2
6. Descomposición	0
7. Expansión	4
8. Repetición de las propias expresiones	26
9. Repetición de las expresiones del alumno	44
10. Verificación de la comprensión del alumno	0
11. Confirmación de la propia comprensión	34
12. Solicitud de aclaración	11

## 4.6.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	51
a. de opción	4
b. de secuencias de pregunta-respuesta	1
c. con pronombre interrogativo	41
d. de respuesta Sí / No	6
1.2 Preguntas de contenido	23
a. de opción	1
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	12
d. de respuesta Sí / No	10
TOTAL	74

Se realizaron 51 preguntas retóricas frente a 23 de contenido. Las retóricas se realizaron en las cuatro modalidades consideradas para este estudio. Las más abundantes, con 40 ocurrencias, fueron las que llevan pronombre interrogativo; menos frecuentes fueron las de opción y las de respuesta sí/no, con cuatro y cinco ocurrencias respectivamente y las de secuencia de pregunta-respuesta, que sólo se realizó en una ocasión:

- (178) P: *él pero hay otra cosas él es un niño bueno que ella tuvo cuando era muy joven pero cómo cómo fue que fue- cómo lo concibió qué pasó ¿no? ¿no recuerdan? la madre fue violada*  
A: ah

Como puede verse en esta secuencia, son varias las preguntas que preceden a la respuesta. La profesora ve en la cara de los estudiantes, que éstos no tienen la respuesta y la ofrece.

Dentro del grupo de preguntas retóricas con pronombre interrogativo se consideraron tres, en que el pronombre y una parte de la pregunta está elidida, por resultar obvios en el contexto. De este modo, la pregunta queda más abierta y los estudiantes tienen más libertad de responder lo que quieran. Cuando esto no ocurre, entonces el profesor formula una o más preguntas más precisas.

- (179) P: [...] a ver bueno vamos a hablar de estos personajes a ver ¿el ciego?  
A: uno es el ciego ¿es viejo?  
P: el viejo es el ciego ¿qué pasa con este personaje? ¿a quién representa este personaje? qué pasa con él ¿m?
- (180) A: porque existe rivalización  
P: sí  
A: por vivir  
P: por la sobrevivencia ¿no? ¿mhm? (.) ¿y el Jaibo?  
A: Jaibo  
P: a ver Francisca  
A: Jaibo es un muchacho malo pero también porque nadie quiere

Cabe mencionar que estas elisiones\* no se contabilizaron como omisiones en el rubro de ajustes sintácticos ya que, a mi juicio, son elisiones\* que se realizan frecuentemente en el habla entre nativos. No se podría pensar que se hicieron con el propósito de que el estudiante entendiera mejor, ya que la profesora está tratando con un grupo de alumnos avanzados; tal vez el propósito de aprovechar la obviedad del contexto para formular de esta manera breve la pregunta, obedezca más bien al deseo de que el estudiante responda con mayor libertad a la pregunta, como se mencionó antes.

Las preguntas de contenido, que fueron menos abundantes que las retóricas, se realizaron en tres modalidades: con pronombre interrogativo (12 casos); de respuesta Si/No (10 casos) y de opción (1 caso).

Es frecuente observar que las preguntas se formulen en grupos de dos o más, probablemente para dar tiempo a que el alumno procese la respuesta. En ocasiones la segunda pregunta es una explicación de la primera:

(181) P: [...] *¿cómo es Meche aparte de que ayuda a su familia? ¿qué otras características tiene este personaje?*

Otras veces la segunda pregunta es más concreta que la primera, que es de carácter más general. En el siguiente ejemplo, hay además una tercera pregunta, que es una repetición más breve de la primera:

(182) P: *el viejo es el ciego ¿qué pasa con este personaje? ¿a quién representa este personaje? qué pasa con él ¿m?*

Como puede verse en la muestra anterior, las preguntas se hacen tanto con entonación final ascendente, como con entonación descendente. En este último caso pueden o no rematarse con una pregunta breve (*tag question*).

#### **4.6.2.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al interlocutor**

Como se mencionó en el apartado anterior, en ocasiones la profesora formula preguntas muy abiertas que dan una mayor libertad al alumno para responder sin salirse del tópico, que siempre es controlado por la profesora. Dado que el tema de la conversación resulta interesante para los estudiantes y hay bastante participación por parte de ellos, la profesora no se ve en la necesidad de dejar a los estudiantes la elección del tópico.

#### 4.6.2.2.3 Aceptación de cambio de tópico no Intencional

No hubo por parte de los alumnos cambios de tópico, a veces introdujeron algunos subtópicos, que fueron aceptados por la profesora porque enriquecieron el tema de la conversación sin alejarse del tópico principal.

#### 4.6.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Se produjeron siete empleos de marcos conversacionales, sobre todo para marcar el inicio de una nueva actividad o tópico. El marco más frecuente fue "bueno", otros fueron "bueno entonces"; "bueno bueno entonces" y "bueno vamos a ver".

#### 4.6.2.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda (topicalización)

En los dos casos que se presentaron de este ajuste, el elemento topicalizado se repite al hacer la pregunta, es decir se da también una retención de constituyentes opcionales:

(183) P: *el final* ¿qué les pareció el final?

(184) P: *ajá disfrutaron mucho con las películas de Pedro Infante a ver eso que tienen humor*  
qué es eso de que tienen humor.

#### 4.6.2.2.6 Descomposición

No se registraron muestras de este ajuste.

#### 4.6.2.2.7 Expansión

Fueron cuatro los casos de expansión. En dos ocasiones la expansión responde a la necesidad de explicar un elemento pronominal o adverbial cuya referencia podría resultar poco clara:

(185) P: *¡sin subtítulos! sí sí ((risas))* ¿les chocó mucho eso? ¿sí? ¿los subtítulos? ¿no les gustó eso?

(186) P: [...] ¿sí a... entendieron las expresiones que ya habíamos visto acá? ¿en el salón de clase? ¿sí?

Obsérvese cómo en (185) la expansión aclara a qué se refiere "eso", y en (186), el referente de "acá".

También el propósito de la expansión puede ser añadir información que en un momento inicial se pensó no hacía falta, pero después se desea aclarar. En la siguiente muestra la inclusión de la pregunta breve (*tag question*) indica que el

enunciado ya se había terminado, sin embargo se añade otra parte que contiene el sujeto de la oración predicativa inicial:

- (187) P: [...] ¿no les gustó eso? ¿eso de que tenía ahí subtítulos la película? ¿no?  
 A: ayudó  
 P: ¿ayudó un poquito? ((risas)) porque a veces es difícil ¿no? *entender lo que lo que están diciendo las expresiones* [...]

#### 4.6.2.8 Repetición de las propias expresiones

a. En forma total y exacta	9
b. En forma parcial y exacta	5
c. En forma total con paráfrasis	7
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	2
f. En forma parcial y con expansión	3
g. Con reparación	0
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

La repetición de las propias expresiones se dio en una variedad de formas. La más frecuente fue en forma total y exacta, con nueve ocurrencias, le sigue en frecuencia la repetición en forma total con paráfrasis, con siete casos; la repetición parcial y exacta, con 65, la repetición parcial y con expansión (3 casos) y la total y con expansión, con dos ocurrencias.

Es frecuente que las repeticiones con paráfrasis se den como una repetición de una pregunta previa, por lo que también constituyen una pregunta:

- (188) P: [...] ¿por qué no quiere a Pedro? *¿por qué esa actitud de la madre hacia Pedro?*

#### 4.6.2.9 Repetición de las expresiones del alumno

a. En forma total y exacta	16
b. En forma parcial y exacta	4
c. En forma total con paráfrasis	3
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	6
f. En forma parcial y con expansión	5
g. Con corrección gramatical	8
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	1
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

La repetición de las expresiones del alumno fue más numerosa que la repetición de las propias expresiones (43 casos). Se realizó en diferentes modalidades: en forma total y exacta (16 ejemplos); con corrección gramatical (8 casos); en forma total y con expansión (6 ocurrencias); en forma total y con expansión (5 casos); en forma parcial y exacta (4 ocurrencias); en forma total y con

paráfrasis (3 casos) y con adaptación pronominal (1 caso). Un ejemplo del último tipo es el siguiente:

- (189) A: ¡mi pobre cabeza!  
P: ¡tu pobre cabeza!

Las repeticiones con corrección gramatical se hacen cuando el alumno comete algún error de tipo morfológico (190), fonético, sintáctico o de vocabulario.

- (190) A: sí quiere demostrar que Pedro es rechazo por su madre  
P: Pedro es rechazado por su madre

#### 4.6.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno

No se identificaron ajustes de este tipo.

#### 4.6.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión

Se registraron 34 casos de este fenómeno. Por lo general la profesora emplea este recurso para que el alumno vuelva a tomar el turno y haga una colaboración mayor. Se trata en estos casos, de una verificación retórica, que se ha denominado **solicitud de confirmación de respuesta**:

- (191) P: buscaba a su niño ¿por qué creen? ¿en realidad lo quería en el fondo?  
A: sí  
P: ¿sí?  
A: mucho

Hay algunos casos en que la verificación le permite hacer alguna corrección en el discurso del alumno:

- (192) A: muy orientado el dinero ((risas))  
P: ¿muy orientado hacia el dinero?
- (193) A: gallino es símbolo de la paz  
P: ¿la gallina es símbolo de la paz?
- (194) A: la mayor causa es que m... el sistema de económico el sistema de sociedad es la mayor causa  
P: ¿la situación económica?
- (195) A: por eso pienso que él echaba de mucho del hombre  
P: ¿echaba mucho de menos al hombre? ((risas))

Pero también hay ocasiones en que la profesora verdaderamente desea verificar su comprensión, aunque son los menos:

- (196) A: [...] y antes dos días alguien aquí en Quevedo también me ha podido un peso ((risas))  
 P: ¿sí? ¿te pidió un peso?  
 A: sí una mujer una joven mujer no uno de esos viejos una mujer un pank ("punk")  
 P: te pidió una mujer joven para un pan  
 A: no un pank ¿se dice pank? estoy un poco confundida  
 P: ¿pan?  
 A: una mujer con estos pelos negros así o algo así  
 P: una ponk ((risas))  
 A: ¡ponk! ((risas de todo el grupo))

Obsérvese cómo en el segundo turno de la profesora, ésta verifica no mediante una pregunta, sino mediante una aseveración.

#### 4.6.2.2.11 Solicitud de aclaración

Se consignaron 12 ocurrencias de este ajuste, a veces con la pregunta "¿eh?" , "¿qué?" o "¿m?":

- (197) P: órale ajá  
 A: churra  
 P: ¿eh?  
 A: ¿churra?
- (198) A: ¿a un actor le conviene que argumentos tienen rasgos de veracidad?  
 P: a ver a un actor le conviene que ¿qué? ((escribe en el pizarrón))  
 A: tienen rasgos de veracidad  
 P: le conviene ¿qué?

#### 4.6.2.3 OTROS FENOMENOS

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	9
<b>2. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	36
b. Solicitud de acuerdo	24
c. Expresiones fáticas	17
<b>3. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Pase de turno	2
b. Reexposición	3
<b>4. RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFÍA</b>	
a. Traspaso de preguntas	2
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>

**4.6.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.6.2.3.1.1 Contribuciones**

La profesora colaboró con los estudiantes, proporcionándoles la palabra o frase que necesitaban para continuar su discurso, en nueve ocasiones

La colaboración se realiza de diversas maneras. A veces el estudiante interrumpe su expresión por desconocimiento de un elemento, que es proporcionado por la profesora:

- (199) P: el ciego es muy importante ¿quién más?  
 A: y Oj-  
 P: y el Ojitos el Ojitos ((risas)) en la traducción dice big eyes ((risas))

Otras veces el alumno no está seguro de usar un término correctamente y formula abiertamente una pregunta a la profesora. Ella puede contestar con una pregunta:

- (200) A: uno de los suprimidos ¿es suprimidos?  
 P: ¿de los deprimidos?  
 A: deprimidos de la sociedad  
 P: ajá oprimidos

En el siguiente ejemplo el alumno hace una paráfrasis de la palabra que necesita; la profesora se la proporciona:

- (201) A: pero aquí la diferencia es muy- yo trabajo en la colonia Roma en un edificio muy verde con vidrio y la vista no son casas son como chiquitas recámaras  
 P: *vecindades*  
 A: sí y las niñas juegan en la calle [...]

**4.6.2.3.2 Del habla entre nativos:****4.6.2.3.2.1 Confirmación de acuerdo**

Este rasgo tuvo 36 ocurrencias. Las expresiones que con mayor frecuencia realizan esta función son: "mhm", y "ajá". Menos frecuentes resultaron: "sí", "ajá sí", "¿mmm?" y "¿mhm?".

- (202) A: su madre no le gusta y no quiere que se quede aquí (XXX)  
 P: *ajá*  
 A: tiene que trabajar tiene doce años  
 P: *mhm*  
 A: es muy pequeño un problema  
 P: *sí*

#### 4.6.2.3.2.2 Solicitud de acuerdo

Se consignaron 24 ocurrencias de este rasgo. Las más frecuentes fueron "¿sí?" y "¿no?". Menos frecuentes fueron: "¿mhm?", "¿verdad?", "¿ajá?" y "¿están de acuerdo?"

- (203) P: exactamente ¿no? ¿es es es importante sobrevivir?  
necesitan comer ¿ahá? oigan y en cuanto al papel de la mujer qué pasa ¿cuántas mujeres hay en la película?

#### 4.6.2.3.2.3 Expresiones fáticas

Este rasgo, presente en el habla entre nativos, está también presente en el habla del profesor, no sólo para facilitar la organización de su propio discurso, sino también para darle tiempo al alumno a organizar el suyo. En el habla de M2-AV es bastante frecuente (17 casos). La expresión más usual fue "a ver", otras expresiones fueron: "vamos a ver", "a ver vamos a ver", "a ver a ver", "a ver a ver a ver".

- (204) P: a ver Chris tú corrigeles  
A: ¿tengan? ¿sí?  
P: no sé a ver que te digan  
A: ((pasa al pizarrón y escribe))  
P: a ver a ver a ver ( ) ¿mmmm?

#### 4.6.2.3.3 Del habla del profesor:

##### 4.6.2.3.3.1 Pase de turno.

En M2-AV ese ajuste se dio en dos ocasiones. La profesora tiene la posibilidad de cambiar el subtópico una vez que éste ha sido tratado, sin embargo hace un pase de turno que le permite al alumno abundar sobre el mismo o iniciar otro:

- (205) P: [...] ¿no recuerdan? la madre fue violada  
A: ah  
P: ¿no se acuerdan?  
A: ¿ella lo dijo?  
P: ella lo dijo ella lo dijo cuando lo lleva a ala escuela a la granja ella dice ¿por qué te voy a querer? ni conocí a tu padre fue fue violada fue violada ¿mhm?  
A: bueno  
P: ajá  
A: ah... en esta película los niños que cometen muchas violencias muchas eh... mala conducta

##### 4.6.2.3.3.2 Reexposición

M2-AV, expone lo dicho anteriormente por alguno de los estudiantes, probablemente para que le resulte más claro el discurso del estudiante a todo el grupo. La pregunta posterior la dirige a un estudiante en particular:

- (206) A: es muy elocuente el final tiraron el cuerpo de Pedro con la basura y yo creo que toda la vida sus jóvenes es como esta basura  
 P: muy interesante qué piensan los demás dice que estos jóvenes son como eso como basura ¿qué piensa Tomoko?

Incluí bajo este rubro dos variantes de este rasgo, ya que, aunque con ciertas diferencias, contienen esencialmente las dos partes: una exposición de información y una pregunta. En estos casos primero se formula la pregunta y después se expone la información:

- (207) A: [...] y pienso que es una imagen muy triste de la sociedad porque cada lucha contra el otro es que todos son débiles todos tienen sus problemas y son pobres pero todos son más o menos la misma mala situación luchan uno contra el otro no no quieren solidaridad o algo así no sé es que...m....  
 P: ¿por qué creen ustedes?  
 A: ((silencio))  
 P: ¿eh?  
 A: ((silencio))  
 P: dice Gaby que pertenecen a la misma están en la misma situación y sin embargo no hay solidaridad entre ellos
- (208) P: ajá de la mamá de Pedro sí sí ¿y Pedro? el pobre Pedro qué pasa el quiere ser bueno  
 A: sí  
 P: ¿sí? sí él quiere ser bueno ¿y qué pasó?

En esta última secuencia la reexposición se hace dos veces, en la primera ocasión se hace la pregunta y la exposición de información, en la segunda, primero la exposición y luego la pregunta.

#### 4.6.2.3.4. Rasgos no señalados en la bibliografía

##### 4.6.2.3.4.1 Traspaso de preguntas.

M2-AV se sirve de este recurso en dos ocasiones:

- (209) P: [...] bueno siempre aparece un animal en las películas de Buñuel en este caso es una gallina  
 A: y este animal ¿significa cosa?  
 P: alguien sa- ¿alguien sabe? ¿alguien pueda decimos si la gallina significa algo?
- (210) A: yo no entiendo por qué madre de Pedro no quiere ayudar  
 P: ¿por qué? (alguien)  
 A: [¿por qué?]  
 P: alguien alguien vio en un momento de la película explica la mamá por qué no lo quiere ¿alguien notó eso? ¿por qué no quiere a Pedro?

#### **4.6.3 Resumen de las modificaciones de M2-AV**

No se realizaron importantes modificaciones de tipo lingüístico. En el nivel fónico-fonológico sólo se registró un caso de reducción fonética en una palabra de uso frecuente; en el nivel gramatical se dio la retención de constituyentes opcionales y en el nivel semántico se documentó un caso de empleo de paráfrasis y otro de ejemplificación.

Las modificaciones interaccionales no se realizaron en todos los rubros. El fenómeno más persistente fue la repetición de las expresiones del alumno, la confirmación de la propia comprensión y la repetición de las propias expresiones. Con un número regular se dio la solicitud de aclaración. En menor número se emplearon marcos conversacionales, expansiones y desplazamiento del tópico a la izquierda.

Las preguntas retóricas resultaron más abundantes que las de contenido. El subtipo con mayor incidencia de las primeras fue con pronombre interrogativo, el subtipo más frecuente de las segundas fueron con pronombre interrogativo y de respuesta Sí/No.

La repetición de las expresiones del alumno se registró con cierta variedad, resultando la más frecuente con corrección gramatical.

Asimismo se documentaron otros fenómenos propios del habla a extranjeros, como las contribuciones; del habla entre nativos, como la confirmación de acuerdo, la solicitud de acuerdo y las expresiones fáticas; del habla del profesor, como el pase de turno y la reexposición, y un rasgo no señalado en la bibliografía como el traspaso de preguntas.

## 4.6.4 Conclusiones específicas sobre M2

Tabla 5: Frecuencia de modificaciones de M2 en los tres niveles de enseñanza

TIPO DE AJUSTE	PROFESORA: M2		
	NI PR	Ve IN	LeA AV
Reducciones fonéticas	3	1	1
Omisión de verbos copulativos	4	0	0
Omisión de otros verbos	2	1	0
Omisión de otros elementos	3	0	0
Retención de constituyentes opcionales	2	0	2
Caosa de agramaticalidad	0	0	0
Empelo de sinónimos	2	0	0
Empelo de paráfrasis	1	1	1
Empelo de expresiones idiomáticas	1	0	0
Otros fenómenos: ejemplificación	2	0	1
Preguntas retóricas	18	4	51
Preguntas de contenido	30	11	23
Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0	0	0
Aceptación de tópico no intencional	0	0	0
Empelo de marcos conversacionales	11	7	7
Desplazamiento del tópico a la izquierda	6	1	2
Descomposición	0	0	0
Expansión	9	0	4
Repetición de las propias expresiones	62	18	26
Repetición de las expresiones del alumno	95	27	44
Verificación de la comprensión del alumno	4	1	0
Confirmación de la propia comprensión	32	18	34
Solicitud de aclaración	27	4	11
Contribuciones	17	17	9
Empelo del pronombre "nosotros" inclusivo	0	0	0
Soporte afectivo	0	0	0
Impulso	3	0	0
Repetición del vocativo	0	0	0
Confirmación de acuerdo	9	34	36
Solicitud de acuerdo	29	20	24
Simulación de entendimiento o comprensión	0	0	0
Expresiones léxicas	33	6	17
Pase de turno	2	1	2
Reexposición	0	0	3
Evaluación	22	0	0
Interrupción aclaratoria	0	0	0
Verbalización de gestos del alumno	4	0	0
Verbalización de comentarios no expresados por el alumno	0	0	0
Lexicalización de situaciones	0	0	0
Traspaso de preguntas	2	0	2
Reconstrucción del discurso del alumno	1	0	0

Como puede verse en la tabla 5, M2 realiza modificaciones lingüísticas e interaccionales al interactuar con los estudiantes en el salón de clase. Asimismo realiza un conjunto de diez rasgos identificados en otras hablas simplificadas.

En el caso de las modificaciones lingüísticas hay en general una tendencia a que su número decrezca a medida que aumenta el nivel de conocimiento lingüístico de los estudiantes, por lo que se podría pensar que estos ajustes van más bien orientados a favorecer la comprensión de los estudiantes. Sin embargo aún en el nivel PR no son muy abundantes estos ajustes y en algunos casos, como el empleo de paráfrasis, el número es igual en los tres niveles. En el rubro de retención de constituyentes opcionales el número de ajustes es igual en el nivel PR y en nivel AV, probablemente porque no es sólo el nivel lingüístico de los estudiantes lo que determina la realización del ajuste, sino el tópico que se trate.

En cuanto a las modificaciones interaccionales, llama la atención que uno de los ajustes más frecuentes haya sido en los tres niveles el de la repetición de las expresiones del alumno. En los tres casos este número superó las repeticiones de las propias expresiones, lo que parece indicar que para la maestra la repetición de los enunciados del alumno es necesaria con el fin de favorecer la comprensión de éstos para todo el grupo, amén de que ayuda a fijar el *input*. Sorprende, sin embargo, que en el nivel IN, el número de repeticiones de ambos tipos haya sido menor que el del nivel AV. Probablemente ello obedezca a que la maestra se vio más envuelta en la conversación, tomando más el papel de interlocutora que de profesora. Hay que tener presente que los estudiantes en ocasiones la involucran en el tema de conversación haciéndole preguntas personales. Ello tal vez le haga olvidar su afán pedagógico por ciertos momentos. En el nivel AV, en cambio, la conversación gira sobre una película que todos vieron, la maestra hace más preguntas retóricas que de contenido, hecho que le da a la conversación un matiz más pedagógico, involucrándola menos como interlocutora, de ahí que el número de repeticiones en el nivel AV sea superior.

Dado que la profesora fijaba los tópicos, no se dieron en ninguno de los niveles aceptaciones de tópico no intencional ni se observó el deseo de dejar la elección del tópico al interlocutor. Tampoco se registraron casos de descomposición en los tres niveles, lo que muestra tal vez una mejor planeación al elaborar las preguntas.

Se emplearon más marcos conversacionales, se hicieron más desplazamientos de tópico a la izquierda, más expansiones, más verificaciones de la comprensión del alumno y más solicitudes de aclaración en el nivel PR que en los otros niveles, como sería de esperarse, sin embargo en el primero, segundo y

en el cuarto de estos rubros, el índice de frecuencia fue menor en el nivel IN que en el AV, contrariamente a los que debería esperarse. En cuanto a la confirmación de la propia comprensión, la mayor incidencia se dio en el nivel AV. Ello muestra que la profesora se sintió menos segura de haber comprendido lo dicho por los estudiantes en la clase AV, ya sea por la dificultad de algún tópico tratado (recuérdese el conflicto con la palabra *punk*) o porque los estudiantes hicieron preguntas poco claras (por ejemplo sobre el simbolismo de la gallina).

En el rubro de otros fenómenos, la profesora realizó con un mayor índice de frecuencia en el nivel PR una serie de modificaciones propias de otras hablas simplificadas y algunas tipificadas como propias del habla del profesor.

El rasgo más frecuente en el nivel PR fue el de las expresiones fáticas, lo que parece indicar el afán de la profesora para que el alumno organice su discurso y es consecuencia del control que ésta ejerce sobre los turnos. Otros rasgos con alta incidencia fueron la solicitud de acuerdo, la evaluación y las contribuciones. La solicitud de acuerdo atrae la atención de los estudiantes hacia el discurso de la profesora, permitiendo una mayor fijación del *input*, motivo por el cual es empleado con mayor frecuencia en el nivel PR, si bien es un recurso que está presente con cierto grado de incidencia en los tres niveles. Las contribuciones resultan tan frecuentes en el nivel PR como en el nivel IN, lo cual resulta lógico, dado el interés de la profesora por cooperar en la conversación proporcionando estructuras que no conocen los estudiantes. En el nivel AV, los estudiantes tienen un dominio mayor del idioma, por lo que las contribuciones de la profesora no son tan requeridas. En cuanto a la evaluación, -rasgo que al igual que las contribuciones se orienta a la producción de *output* por parte de los estudiantes- sólo se dio en el nivel PR, probablemente porque en este nivel se realizaron varios ejercicios gramaticales, mientras que en los otros dos niveles predominó la conversación. Asimismo se dieron casos de impulso, reconstrucción del discurso del alumno y de verbalización de gestos del alumno únicamente en el primer nivel, mecanismos que también tiene una función pedagógica al intentar favorecer la elaboración de *output*.

Algunos fenómenos mostraron una incidencia contraria a la expuesto anteriormente, como la confirmación de acuerdo, que resultó más frecuente a medida que aumentaba el dominio lingüístico de los estudiantes, si bien esto resulta lógico, ya que al constituir una invitación de la maestra para que el alumno continúe su discurso, indica que los estudiantes realizaron turnos más largos, lo cual es más posible a medida que aumenta el nivel lingüístico de los alumnos.

El pase de turno y el traspaso de preguntas -mecanismos enfocados a facilitar la elaboración de *output* - mostraron una incidencia irregular al resultar igualmente frecuentes en el nivel PR y AV e inferiores en el nivel IN, sin embargo resultó tan escasa su realización que no merece la pena esbozar alguna explicación al respecto.

La reexposición, cuyo objetivo es facilitar la comprensión del *input* se dio sólo en el nivel AV con un bajo índice de frecuencia, hecho en el que seguramente influyó la naturaleza del tópico tratado.

Como se ha visto, en términos generales, la profesora M2 realizó un número de modificaciones lingüísticas, interaccionales y de otro tipo ligeramente menor en el nivel IN, que en el nivel AV. Acaso ello se deba a que -como se anotó antes- en la clase IN se involucró más como interlocutor, es decir como una persona que conversa con un extranjero, que como la profesora, cuya discurso tiene un claro afán didáctico.

#### **4.7 LA PROFESORA M3-PR**

##### **4.7.1 DESCRIPCION DE LA CLASE M3-PR**

La profesora trabaja con un grupo de estudiantes a quienes les imparte otra materia, motivo por el cual los conoce por sus nombres. El grupo está formado por siete alumnos, tres hombres y cuatro mujeres que provienen de Estados Unidos, Corea, China, Rusia, Ucrania e Italia. La profesora inicia la clase con la lectura en voz alta por parte de dos alumnos de un diálogo del libro de texto, que trata sobre las actividades cotidianas. Posteriormente hace preguntas a diferentes estudiantes sobre el contenido del diálogo. Una de esas preguntas la lleva a hacer un paréntesis y retomar un tema que se había tratado el día anterior: la visita de uno de los estudiantes a Chapultepec. La maestra trata de hacer recordar a los estudiantes las actividades de su compañero mediante una serie de preguntas que les dirige, y hace que el estudiante en cuestión cante ante el grupo la canción que había cantado el día anterior. Terminado el paréntesis retoma el tópico del principio y empieza a preguntar uno por uno a los estudiantes qué hacen en un día común. Las respuestas de los estudiantes motivan a la profesora o a veces a los estudiantes a hacer más preguntas o comentarios, que hacen la conversación muy fluida. Cuando le toca el turno a un alumno que tiene el brazo enyesado abre otro paréntesis para que los alumnos recuerden cómo le ocurrió el accidente a su compañero. Cerrado el paréntesis, continúa con la misma actividad preguntando a los demás estudiantes. Al interrogar a otro alumno, un error de pronunciación origina un malentendido muy simpático que la profesora aprovecha para explicar un aspecto lingüístico. Continúa haciendo la misma pregunta y al tocarle el turno a una señora que ha asistido a clase con su hijo, conversa y bromea con el niño. El tópico de las actividades cotidianas propicia que se trate como un subtópico importante la comida. La profesora les empieza a preguntar qué comen en el desayuno, en la comida, etc. y sobre las características de la comida de su país. Una alumna hace una pregunta a un alumno chino que éste no logra comprender no obstante los esfuerzos de estudiantes y maestra por explicarle. Tras frustrados intentos, la profesora se da por vencida diciendo con voz cantada: "Creo que el señor Shin no nos entiende", y continúa haciendo preguntas a otros estudiantes sobre la comida. Ya hacia el final de la clase la profesora siente agotado el tema y les pide a los estudiantes que hagan un ejercicio de comprensión auditiva en su libro. Los alumnos responden si son falsas o verdaderas ciertas aseveraciones sobre el diálogo que leyeron al principio de la clase. Termina la clase con la asignación de una tarea de redacción para el día siguiente.

Los estudiantes se muestran muy cooperativos en todo momento y muy interesados en el tema de la conversación y la profesora se muestra muy simpática e interesada en la conversación, por lo que ésta resulta muy fluida y natural.

#### 4.7.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M3-PR

##### 4.7.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS

###### 4.7.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

a. Reducciones fonéticas	1
--------------------------	---

En los primeros minutos de la clase la velocidad fue ligeramente más lenta, pero en el transcurso de la clase se adoptó una velocidad estándar.

Las pausas se produjeron entre enunciados, como ocurre en el habla entre nativos, y se hicieron más evidentes en los momentos en que el profesor planea su discurso y ante expansión.

Se observó una mayor carga en la acentuación cuando la maestra introduce vocabulario desconocido para los estudiantes o al aclarar alguna confusión de vocabulario:

- (211) P: estaba (.) cómo se dice cuando no tiene dientes (.) está-  
 A: está  
 P: chimuelo  
 A: chimuelo  
 P: está chimuelo vamos a escribir no tiene dientes está chimuelo  
 ((escribe en el pizarrón)) [...]

- (212) A: comemos sin chile  
 P: qué comen en la comida ¿cuál es la comida fuerte del día?  
 A: (XXXXXX) en la cena

- (213) A1: me levanto a las seis y media luego me... visto y luego voy al baño me lavo mis dientes  
 [dientis]  
 P: [¿dientis?]  
 A2: dientes  
 P: ¡ah sus dientes! ¡sus tenis! ¡qué cosas! ((risas)) ¡sus dientes! él se lava los dientes mhm ¿y luego?

Se efectuaron cambios interesantes en la entonación. En dos ocasiones la profesora habla casi cantando. Ello ocurre cuando, tras varios esfuerzos por hacer comprender un enunciado al alumno, éste no da muestras de entender. La maestra se rinde y habla con "voz cantada":

- (214) P: ¿comes comida vietnamita? ¿de Vietnam? Vietnam ((escribe en el pizarrón "Vietnam")) Vietnam ¿no? ¿en tu país?  
 A1: no entendi  
 P: §§no entendi::: §§ ((con voz cantada)) tú comes (.) comida de Vietnam

- A2: comes  
 P: ((risas)) la maestra  
 A1: ((pregunta algo a un compañero))  
 P: eh ajá ¿conoces comida de Vietnam? (.) ¿conoces?  
 A1: ((asienta con la cabeza))  
 P: ¿sí? ¿y has comido? (.) ¿tú? en tu país o aquí no sé ¿sí o no?  
 A1: yo achi  
 P: §§creo que el señor Shin no nos entiende§§ ((con voz cantada))  
 A's: ((risas))  
 P: creo que no nos entiende  
 A's: ((risas))  
 P: muy bien y después Grazia (.) ¿más o menos cómo son las comidas en Italia en tu en tu país o en tu región?

En otra ocasión la maestra pronuncia un enunciado dramatizándolo, por lo que la entonación resulta afectada:

- (215) A: [...] y después regreso: a la casa y: hago mis tareas  
 P: míhm ¿haces mucha tarea de español en casa?  
 A: uh  
 P: ¿a veces?  
 A: uh  
 P: *no es necesario para ella no es necesario ella entiende perfectamente* ((con voz afectada)) [...]

Asimismo se identificaron cambios en la intensidad de la voz, la profesora baja la voz y habla murmurando en tres ocasiones. En la primera lo hace al repetir una pregunta que no obtuvo respuesta por parte de los estudiantes. La profesora parece querer hacer reaccionar a los estudiantes:

- (216) P: bueno qué pasó en este diálogo (.) Julia (.) muy fácil este diálogo ¿verdad? sí ¿de qué se trata? ((nadie responde)) <de qué se trata> ((murmurando)) (.) quién está quien habla

En la segunda, emplea el tono de murmullo al dirigirse a una alumna que no está poniendo atención a la clase, como para llamar su atención:

- (217) P: visitó  
 A1: visitó eh... el museo de la historia de México  
 P: <¿y qué más?> ((murmurando)) ¿qué más hizo el señor Shin?  
 ¿te acuerdas Julia?  
 A2: ((niega con la cabeza))

En una tercera ocasión, casi inmediatamente después de la secuencia (217), la profesora vuelve a emplear el tono de murmullo para resaltar lo extraordinario del hecho de que se habla:

- (218) A: cantó cantó cantó  
 P: <el señor Shin cantó una canción> ((murmurando)) también ¿te acuerdas? ¿en dónde cantó la canción Sung? [...]

Sólo se registró un caso de reducción fonética, en la palabra "verdad" ("¿ve'da?").

#### 4.7.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	7
b. Omisión de otros verbos	2
c. Omisión de otros elementos	3
d. Retención de constituyentes opcionales	6
e. Casos de agramaticalidad	1
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Se detectó la omisión de verbos copulativos ("ser" y "estar") en siete ocasiones. El verbo "ser" fue omitido cinco veces, tres ante frase adjetiva (219) y dos ante frase sustantiva (220).

(219) P: bueno ¿qué pasó en este diálogo ( ) Julia ( ) *muy fácil este diálogo* ¿verdad? sí ¿de qué se trata?

(220) A: trabajo en escuela para niños escuela música para niños escuela de música

P: bueno eso aquí en México

A: no

P: en Ucrania

A: no todo allá eh... yo..

P: ¿niños muy pequeños?

A: no sólo pequeños [...]

El verbo "estar" se omitió dos veces, ante frase adjetiva:

(221) A: [...] tomo el autobús hasta la escuela y ... y llega llegamos a las veinte para las ocho y enseñ- enseño los niños hasta las dos dos y quince

P: dos y quince de la tarde

A: sí

P: ¿muy cansada después?

A: sí

Se realizó la omisión de otros verbos, ("comer" y "tener"), cada uno en una ocasión. La omisión de "tener" se da al repetir la profesora una pregunta en la que originalmente aparece dicho verbo:

(222) P: ¿tenía pelo?

A: ¿Stroganov?

P: ¿pelo?

A: sí

Se registró además la omisión de otros elementos. En (223) los elementos elididos son la preposición "de", el pronombre interrogativo "qué" y el verbo "ser", esto es, en lugar de preguntar "¿de qué color es?", la maestra pregunta:

- (223) A: línea uno  
P: la línea uno ¿color?

En (224) se omite la preposición "de", en una pregunta similar:

- (224) A: roja  
P: ¿roja? ¿o azul? ¿qué colores (XXX)? ¿rosa?  
A: sí

Se documentó la omisión de un artículo cuando la maestra se dirige a un alumno que no entiende una pregunta, la profesora dice: "¿conoces comida de Vietnam?" en lugar de "¿conoces la comida de Vietnam?" (ver arriba ejemplo 214).

Otro fenómeno que se apreció en este nivel fue la retención de constituyentes opcionales, con lo que se refieren los casos en que el profesor mantiene alguna parte o estructura de una oración anteriormente enunciada (sujeto, objeto directo, circunstancial, etc.) en un enunciado posterior con el propósito de evitar posibles ambigüedades. Se identificaron seis casos de este rasgo y por lo general el elemento que se retiene en la siguiente oración cumple una función diferente en ella.

- (225) A: um Ana habla que tiene (,) mucho tiempo para Marco  
P: tiene mucho tiempo para Marco ¿verdad? se nota ¿es su amigo Marco?

Hay un caso interesante en el que, habiendo enunciado en primer término el sujeto de la oración interrogativa (topicalización), al enunciar el pronombre interrogativo y el verbo, se repite el sujeto, ya enunciado previamente:

- (226) P: está chimuelo vamos a escribir no tiene dientes está chimuelo ((escribe en el pizarrón)) y este pobre hombre ¿cómo se llama este hombre ?

Se identificó un caso de expansión agramatical en el que no se produce la pausa previa característica de la expansión gramatical. La maestra introduce una frase de objeto directo aún cuando anteriormente ya se ha enunciado el pronombre de objeto directo. Este fenómeno, que parece ser común en el dialecto argentino, no lo es en el mexicano, por lo que su presencia sólo puede explicarse como resultado del deseo de la profesora por evitar ambigüedades, aclarando el referente del pronombre de objeto directo previamente enunciado:

- (227) P: ella él se pone a ver la televisión ¿y la tarea?  
 A1: yo estudia en la mañana  
 P: ah la haces muy temprano *la tarea* muy bien eh y  
 A2: pobrecito sí

Aunque no considero que se trate de un caso de agramaticalidad, no quisiera dejar de mencionar los cinco casos que encontré de sustitución de artículo por posesivo, fenómeno que se da con cierta incidencia en algunos estratos sociales de la población mexicana; el hablante introduce el posesivo aun cuando éste no resulta necesario en el contexto. En mi *corpus* se da en dos situaciones principales: 1) en presencia de la frase prepositiva de posesión ("su abuelita de Julia") y al referirse a las partes del cuerpo de otra persona ("¿por qué tiene así su brazo?"). Lo interesante de este fenómeno es que la maestra sustituye el artículo por posesivo aun cuando posteriormente explica a los estudiantes que este uso es inadecuado. Dado que este fenómeno no lo produce todas las veces, su realización en estos casos probablemente obedezca más al deseo de evitar ambigüedades en la comprensión de los estudiantes que a un rasgo propio de su idiolecto.

#### 4.7.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de sinónimos	3
b. Empleo de paráfrasis	1
c. Empleo de expresiones idiomáticas	2
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

En este nivel se registró el empleo de sinónimos en tres ocasiones:

- (228) A: molida porque él no  
 P: [no tenía dientes]  
 A: [no tiene]  
 P: estaba- cómo se dice cuando no tiene dientes (.) está-  
 A: está  
 P: chimuelo  
 A: chimuelo
- (229) P: sí tenía pelo ¿cómo se llama cuando no tiene pelo?  
 A: ah pelón  
 P: o calvo ¿verdad? *pelón o calvo*

Se identificó un caso de empleo de perfrasis

- (230) A: él desi- desi- desina desina un  
 P: dibujó o hizo un dibujo

Asimismo se introdujeron frases cuyo entendimiento por parte de los estudiantes podría resultar bastante dudoso, ya que hacen referencia a juegos de palabras o programas televisivos (como en estos casos) que es difícil que el alumno pueda contextualizar. Este fenómeno se dio en dos ocasiones:

- (231) P: le duelen sus manos ¿tú crees? *su manita desconchavadita* bueno tiene una factura ¿verdad?
- (232) A1: y después en Rusia ¿cómo se dice en español often? carne de  
 P: ¿res?  
 A1: ¿res? ¿vaca?  
 P: ¿vaca? ¿o ustedes saben?  
 A1: often  
 P: ¿es un animal? ¿qué es qué es?  
 A2: muchas veces often  
 P: ¡ah! a veces tres veces ¡ah! ((risas))  
 A3: bueno English  
 A's: ((risas))  
 A3: es una vaca  
 P: ¿es un animal? ¿es un avión? ¿qué es? often

No quisiera dejar de mencionar que en tres ocasiones el profesor reelabora su expresión con objeto de proporcionar palabras de más fácil acceso para el estudiante, por ejemplo dice "pica" por "es picante" ("es- pica"), "fuego" por "lumbre" ("como la lu- fuego") y "se le cae la piel" en lugar de "se despelleja".

#### 4.7.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	48
1.2. Preguntas de contenido	75
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	14
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	1
6. Descomposición	2
7. Expansión	13
8. Repetición de las propias expresiones	56
9. Repetición de las expresiones del alumno	89
10. Verificación de la comprensión del alumno	0
11. Confirmación de la propia comprensión	24
12. Solicitud de aclaración	7

## 4.7.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	47
a. de opción	5
b. de secuencias de pregunta-respuesta	2
c. con pronombre interrogativo	36
d. de respuesta Sí / No	4
1.2 Preguntas de contenido	75
a. de opción	4
b. de secuencias de pregunta-respuesta	1
c. con pronombre interrogativo	53
d. de respuesta Sí / No	17
<b>TOTAL</b>	<b>122</b>

Se realizaron 47 preguntas retóricas frente a 75 de contenido. Del primer grupo, las más abundantes fueron las que llevan pronombre interrogativo (36 casos). Algunas de éstas van introducidas por el verbo recordar ("¿tú recuerdas qué hizo el domingo el señor Shin?").

Mucho menos frecuentes fueron las preguntas de opción, de respuesta Sí/No y de secuencia de pregunta-respuesta, con cinco, cuatro y dos ocurrencias respectivamente.

Las preguntas de opción presentaron dos opciones de respuesta ("¿roja? ¿o azul?"), pero también más de dos:

- (233) P: <de qué se trata ((habla en murmullo)) quién está quien habla>  
 A: ((silencio))  
 P: *son dos mujeres son dos hombres son tres mujeres son cinco mujeres cuántas personas*

También se dio un caso en que sólo se da una opción:

- (234) P: ¿dónde trabaja entonces?  
 A: ((silencio))  
 P: *a ver dónde trabaja ¿trabaja en un laboratorio como recepcionista? ¿sí?*

Las secuencias de pregunta-respuesta cumplen una función definida. En el primer caso la maestra se sirve de ella para hacer una explicación gramatical

- (235) P: [...] *el se lava los dientes mhm ¿y luego?*  
 A: *y... mi cara y manos y luego*  
 P: *tu cara ¿es necesario decir tu cara y tus manos no ¿verdad? la cara las manos (.) me lavo los dientes porque ya sabemos que son nuestros ¿verdad? mis manos más de mí entonces no decimos ni ma- mis manos [sino mi- la cara]*  
 A: *[cuando termino]*

En el segundo caso la respuesta se produce después de una pausa, es decir ante la falta de respuesta del alumno, y parece servir para contradecir una

respuesta dada por el estudiante. Obsérvese cómo el alumno y la profesora opinan diferente en relación a la cercanía del lugar en cuestión:

- (236) A: Anne Marie no vive cerca de la escuela donde estudia (.) mm...  
 está a quince minutos  
 P: ¿está lejos o cerca? (.) cerca pero ¿a quince minutos en coche o a pie?  
 A: no a pie  
 P: entonces es muy cerca ¿verdad?

Tal parece que la secuencia de pregunta-respuesta es utilizada por la profesora para establecer la cercanía del lugar sin entrar en mucha discusión, para entrar a la siguiente pregunta, que finalmente confirma que la opinión de la profesora es la correcta.

De las 75 preguntas de contenido, las más abundantes fueron las que llevan pronombre interrogativo, con 53 apariciones. Le siguen en frecuencia las de respuesta Si/No (17 casos), las de opción (4 ocurrencias) y sólo un caso de secuencia de pregunta-respuesta.

Entre las preguntas con pronombre interrogativo incluí tres casos en que se omite parte de la pregunta (el pronombre interrogativo y el verbo). Dichas omisiones son normales y frecuentes en el habla natural, motivo por el cual se contabilizaron en este rubro:

- (237) P: bueno entonces te levantas como a las once a las diez ¿y luego?

Las preguntas de opción ofrecen tanto dos opciones de respuesta como una sola; en este último caso la opción se ofrece en el mismo turno o en el siguiente. Esto último ocurre cuando el alumno no acierta a responder a la pregunta:

- (238) P: se va a una discoteca ¿y el niño? ¿qué hace el niño entonces?  
 [¿se va contigo?]  
 Niño: [yo estoy viendo [a ti vi]]
- (239) A: eh si yo pre- yo preparo eh para para comida para comida una sopa siempre siempre  
 P: ¿sopa de qué?  
 A: de... eh... de  
 P: de verduras de  
 A: de verduras de champiñones

Es muy frecuente en el habla de esta maestra los agrupamientos de dos o más preguntas, con objeto de aclarar o especificar la pregunta inicial, amén de darle más tiempo al estudiante para procesar la respuesta:

- (240) P: muy bien entonces son dos personas las que hablan y qué pasa en el diálogo  
 Julia ¿qué está haciendo Ana?

- (241) P: ¿sí? y por ejemplo ¿cómo es la vida de una pianista? Julia dime tú ¿cómo es tu vida generalmente aquí en México? bueno ¿cómo era tu vida en tu país en Ucrania? ¿qué hacías en un día normal?
- (242) P: ¿qué haces en un día ( ) generalmente ¿qué haces en un día común tú? ¿qué haces de trabajo cada día
- (243) P: ¿sí? y por qué está así el señor este Frank? ¿qué le pasó a Frank? ¿Shin? ¿por qué tiene así su brazo? ¿tú sabes?

#### 4.7.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno

Como se vio en 4.7.1. la profesora en quien elige el tema de la conversación de acuerdo con el tema del libro de texto y hace preguntas muy particulares, por lo que no se aprecia en ella el interés de dejar la elección del tópico a los estudiantes.

#### 4.7.2.2.3 Aceptación de cambios de tópico no intencionales

Tal vez porque el tema resulta interesante para los estudiantes, éstos no realizan cambios de tópico, todos sus comentarios giran alrededor de éste.

#### 4.7.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Se emplearon marcos conversacionales 14 veces con el propósito de señalar el inicio o cambio de una actividad, para retomar un tópico una actividad que había sido interrumpida (por ejemplo cuando entra al salón una alumna que llega tarde acompañada de su hijo), para cambiar de tópico, etc. Los marcos más empleados fueron "bueno" y "muy bien".

#### 4.7.2.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda

Se dio sólo un caso. La maestra enuncia primero el tópico y luego formula una pregunta que contiene el tópico anunciado previamente:

- (244) P: ¿te gusta la cocina mexicana!  
 A: sí muy sí muy [mucho]  
 P: [el chile] ¿te gusta el chile?  
 A: sí la pozole pozole

#### 4.7.2.2.6 Descomposición

Se documentaron sólo dos casos de este fenómeno, en secuencias que incluyen a veces más de los tres turnos identificados por Long:

- (245) P: a la casa es su vida cotidiana ¿verdad? cada día hace más o menos las mismas cosas (.) ¿verdad? y ayer tú recuerdas Frank el señor Shin nos contó algo cuando

- ( ) pasó a platicar él era el maestro ayer ¿verdad? el señor Shin ¿tú recuerdas qué hizo el domingo el señor Shin?
- A: ¿qué hizo el domingo?
- P: ¿qué hizo? él nos platicó que fue ( ) a un lugar ( ) ¿cómo se llama ese lugar?
- A: ah...
- P: ayer
- A: ¿ayer?
- P: sí nos platicó
- A: él fue a Chapultepec
- P: él fue a Chapultepec ( ) ¿tú recuerdas qué hizo el señor Shin?

Hay un caso muy interesante en que la maestra descompone la pregunta inicial: "¿comes comida vietnamita?" en otra "¿conoces comida de Vietnam?" para facilitar la comprensión del estudiante, sin embargo, pese a todos los esfuerzos de la profesora y de otro estudiante, éste no entiende y la maestra se rinde, eligiendo a otro alumno (ver arriba ejemplo 214).

#### 4.7.2.2.7 Expansión

Se documentaron 13 casos de expansión. Por lo general las estructuras expandidas son complementos circunstanciales, adjetivos o pronombres personales. Suceden ante pausa o después de partícula interrogativa (solicitud de acuerdo) o pregunta:

- (246) P: [...] vamos a trabajar hoy el maestro Eduardo ya sabe ¿eh? que vamos a trabajar la lección número nueve [...]
- (247) P: muy creativo ( ) a ver entonces qué hizo ese día ( ) cuando fue a Chapultepec
- (248) P: en el restaurante ¿qué prefieres?
- A: ta- taquería ¿te gustan los tacos? ¿mexicanos?

#### 4.7.2.2.8 Repetición de las propias expresiones

a. En forma total y exacta	15
b. En forma parcial y exacta	11
c. En forma total con paráfrasis	8
d. En forma parcial con paráfrasis	7
e. En forma total y con expansión	10
f. En forma parcial y con expansión	6
g. Con reparación	0
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>

La repetición de las propias expresiones se dio en cinco modalidades diferentes. Las más abundantes fueron con forma total y exacta, con 15 ocurrencias. Le siguen en orden de frecuencia las repeticiones en forma parcial y exacta (11 casos), en forma total y con expansión (10 veces), en forma total y con

paráfrasis (8 casos) y, con menos ocurrencias, en forma parcial y con expansión (5 veces).

La repetición total y exacta se dio en forma triple en una ocasión:

- (249) P: qué será como una naranja o qué será qué como qué  
 A: no con agua  
 P: seca seca [seca] seca  
 A: [eso]  
 P: deshidratadas secas  
 A: muy rico y muy típico

#### 4.7.2.2.9 Repetición de las expresiones del alumno

a. En forma total y exacta	25
b. En forma parcial y exacta	10
c. En forma total con paráfrasis	2
d. En forma parcial con paráfrasis	2
e. En forma total y con expansión	7
f. En forma parcial y con expansión	5
g. Con corrección gramatical	27
h. Con traducción	3
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	8
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>

Como puede apreciarse en el cuadro, se documentaron 89 casos de repetición de lo dicho por el alumno. El mayor número de repeticiones correspondió a la corrección gramatical (27 casos). Casi con igual frecuencia se dieron las repeticiones en forma total y exacta (25 ejemplos). Se registró un menor número de ocurrencias en las repeticiones en forma parcial y exacta (10 muestras), con adaptación pronominal (8 casos) en forma total y con expansión (7 casos), en forma parcial y con expansión (5 ejemplos), con traducción (3 casos), en forma total y con paráfrasis (2 ocurrencias) y, por último, en forma parcial y con paráfrasis, también con 2 realizaciones.

Las repeticiones con corrección se centran tanto en aspectos fonéticos (250), como morfológicos (251), léxicos y gramaticales (252):

- (250) A: que se interesante ah ah a la ecoloyía en yardinos  
 P: [jardines]  
 A: [plantas] eh... está muy difícil continuar
- (251) P: ¿y qué hizo en Chapultepec?  
 A: él vi-si-té  
 P: visitó  
 A: visitó eh... el museo de la historia de México
- (252) A: eh... me despierto  
 P: ¿a qué hora?  
 A: a las seis y... me... baño anoche

- P: te bañas *una noche antes en la noche anterior*  
 A: sí sí... y me vestirme  
 P: *me visto*

En ocasiones, la profesora tiene la intención de repetir lo dicho por el estudiante, pero al hacerlo, modifica el pronombre o algún otro elemento que empleó el alumno para no crear un malentendido en relación a su referente:

- (253) A: posible y después me no se... me voy a dormir  
 P: *se va a dormir*
- (254) A: mis orejas se ponen rojas  
 P: *¡tus orejas se ponen rojas!*
- (255) A: y terminé mi clase como a las siete y regreso a mi a mi negocio  
 P: *a tu negocio*  
 A: sí

Hay un caso en el que, al hacer la repetición del enunciado, la profesora emplea un pronombre reflexivo que el alumno no empleó, y al hacerlo, lo adapta para no crear confusión sobre la referencia del mismo. Además de la repetición, obsérvese que la maestra corrige la forma verbal y expande el enunciado del alumno.

- (256) P: [...] a qué horas terminas en el negocio  
 A: ¿mi trabajo? ... como a las diez de la noche  
 P: mhm [pesadito]  
 A: [voy a dormir] en a las doce  
 P: *te duermes a las doce todos los días*  
 A: sí no tiene tiempo para ((risas))

#### 4.7.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno

No se documentó ninguna modificación de este tipo.

#### 4.7.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión

Se realizaron 24 confirmaciones de la propia comprensión. En tres ocasiones, la profesora enuncia en forma interrogativa el término que creyó entender:

- (257) A: yo eh... yo viaja con mi padre todos no (XXX)  
 P: ¿paseo?

En los 21 casos restantes, la profesora repite en forma de pregunta el enunciado del estudiante (**solicitud de confirmación de respuesta**):

- (258) A: la sonrisa  
P: ¿la sonrisa?  
A: la sonrisa en los labios

En ocasiones la profesora aprovecha para corregir al alumno:

- (259) A: yo ((risas)) eh... mi levanto en ocho ocho horas  
P: ¿a las ocho de la mañana?  
(260) P: ¿por qué?  
A: ayúdame  
P: ¿te ayuda?  
A: ayúdame eh a hacer hacer mi tarea  
P: ¡ah!

También hace adaptaciones:

- (261) P: [...] ¿qué le pasó en la montaña?  
A: no sé  
P: ¿no sabes?  
A veces la pregunta es "¿sí?"  
(262) P: [...] ¿te gustan los tacos a tí?  
A: sí diario como comida de mexicana  
P: ¿sí?  
A: chilaquiles enchiladas

#### 4.7.2.2.12 Solicitud de aclaración

Se solicitó aclaración en siete ocasiones, por lo general con la pregunta "¿eh?". Hubo un caso en que se empleó un pronombre interrogativo:

- (263) P: quince minutos  
A: quince minutos a mi casa  
P: ¿a pie? ¿o en coche?  
A: en quince en quince  
P: quince ¿cuántos?  
A: con cuarenta y cinco  
P: ¡ah!  
A: cuarenta y cinco  
P: ¡muy diferente! ¡muy diferente!

Hay otro caso que resulta interesante porque en lugar de hacer la pregunta, la profesora repite la parte del enunciado del alumno que sí entendió y sube la entonación como preguntando "¿qué?". Observese la secuencia:

- (264) A: nos sentamos para hablar un poquito porque estaba un día sin la otra  
P: un día ((entonación ascendente))  
A: un día sin...  
P: ¿verlo?  
A: sí sin verlo sí

**4.4.2.3 OTROS FENOMENOS**

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	24
b. Soporte afectivo	1
<b>2. DEL HABLA A LOS NIÑOS</b>	
a. Impulso	3
<b>3. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	32
b. Solicitud de acuerdo	53
c. Expresiones fáticas	4
<b>4. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Reexposición	6
<b>5. RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA</b>	
a. Interrupción aclaratoria	1
b. Verbalización de gestos del alumno	1
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>

**4.7.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.7.2.3.1.1 Contribuciones**

La profesora realiza 24 contribuciones al discurso de los estudiantes. Esta colaboración se hace proporcionando una palabra que el estudiante desconoce o no puede recordar de momento (262), o completando el discurso del estudiante para hacer más ágil la conversación (263).

- (265) P: ¿recuerdas? ¿y luego?  
 A: y luego eh... fue a....  
 P: al metro ¿verdad? al metro él tomó el metro ¿cuál línea del metro?
- (266) A: [...] señor Shin es el director de la (XXXX)  
 P: ¿de una escuela?  
 A: una escuela [de]  
 P: [de] niños ¿verdad? Julia ¿que el señor Shin es el director de una escuela de niños?  
 A: sí  
 P: ¿sí? ajá

Obsérvese como en esta secuencia el traslape indica que la profesora colabora con el estudiante para ayudarlo a terminar el enunciado y poderse luego dirigir ella a Julia, alumna que está distraída hablando con otra estudiante.

Como ya se mencionó al analizar el discurso de otros profesores, el estudiante solicita la colaboración del profesor enunciando en forma de pregunta la palabra sobre la que vacila:

- (267) A: gracias  
 P: de nada  
 A: ((risas)) entonces eh... ¿sentarnos?  
 P: nos sentamos

A veces el alumno enuncia de manera incompleta la palabra que necesita, en este caso es la profesora quien pregunta:

- (268) A: a las ocho de la mañana después yo... eh... yo tomo mi sal... desa-  
 P: ¿desayuno?  
 A: desayuno

Otras veces la maestra se anticipa a lo que va a decir el alumno, completando su discurso, tal vez porque quiere tomar la palabra para explicar algo y la colaboración se lo facilita:

- (269) P: picada molida molida  
 A: molida porque él no  
 P: {no tenía dientes}  
 A: [no tiene]  
 P: estaba- cómo se dice cuando no tiene dientes (.) está-  
 A: está  
 P: chimuelo

#### 4.7.2.3.1.2 Soporte afectivo

En el caso de M3-PR, esta ayuda se documentó en una sola ocasión:

- (270) A: [plantas] eh... está muy difícil continuar  
 P: muy difícil para tí pero *tú puedes hacerlo*.

#### 4.7.2.3.2 Del habla a los niños:

##### 4.7.2.3.2.1 Impulso

Esta estrategia fue empleada también por la maestra en tres ocasiones. En la primera la maestra interrumpe su enunciado y hace una pregunta para que el alumno complete la expresión. Obsérvese la secuencia (269); la profesora dice: "estaba- cómo se dice cuando no tiene dientes (.) está-".

En la segunda ocurre más o menos lo mismo. La profesora interrumpe su enunciado, hace una pausa dando lugar a que los alumnos completen la expresión pero como esto no ocurre, entonces hace la pregunta:

- (271) A: sí es verdad  
 P: verdadero *ella está haciendo (.) ¿qué está haciendo?*  
 A: la tarea

El tercer caso es un poco diferente, la maestra hace una narración de lo que hizo un estudiante en Chapultepec, en un momento dado interrumpe su discurso pronunciando con tono interrogativo la última frase, con la idea de que el alumno continúe con la historia.

- (272) P: [...] estaba muy contenta y muy- tenía mucha risa por ver su cuerpo de diferentes formas chicos y grandes y gordos y flacos y todo y luego subió hacia el museo y *despues del museo-*  
 A: salió del museo y... encontraba una muchacha y cantaba

#### 4.7.2.3.3 Del habla entre nativos

##### 4.7.2.3.3.1 Confirmación de acuerdo

Este rasgo se realizó en 32 ocasiones mediante las palabras: "ajá", "mhm",

"sí" y "¿sí?".

- (273) A: Pekín está está en China del norte  
 P: *ajá*  
 A: hace mucho frío allá  
 P: y necesitan un poquito de chile  
 A: donde vivo en Cantón hace mucho frío  
 P: *mhm*  
 A: pero nosotros no comemos con chile  
 P: *mhm*  
 A: allá casi no hay chile  
 P: no hay mucho chile

##### 4.7.2.3.3.2 Solicitud de acuerdo

M3 realizó 53 solicitudes de acuerdo. La expresión más abundante fue "¿verdad?", con 36 ocurrencias, menos frecuentes fueron "¿sí?" (con 12), "¿no?" (con 4) y "¿eh?" (con 1).

##### 4.7.2.3.3.3 Expresiones fáticas

M3 se sirve de este recurso en cuatro ocasiones, (mediante la expresión "a ver") con la particularidad de que en ocasiones también lo utiliza para darle mayor tiempo al estudiante de procesar una respuesta:

- (274) P: ella trabaja en un laboratorio como recepcionista ¿es verdad?  
 A: sh... no sé  
 P: ¿dónde trabaja entonces?  
 A: ((no responde))  
 P: *a ver* dónde trabaja ¿trabaja en un laboratorio como recepcionista ¿sí?

#### 4.7.2.3.4 Del habla del profesor

##### 4.7.2.3.4.1 Reexposición

Este recurso, fue empleado por la maestra en seis ocasiones siguiendo diferentes esquemas:

- a. Exposición del hecho + pregunta con el verbo "recordar":

(275) P: [...] y ayer tú recuerdas Frank el *el señor Shin nos contó algo cuando pasó a platicar él era el maestro ayer ¿verdad? el señor Shin ¿tú recuerdas qué hizo el domingo el señor Shin?*

b. Pregunta + exposición + pregunta:

(276) P: *¿qué hizo? el nos platicó que fue a un lugar ¿cómo se llama ese lugar?*

c. Pregunta + exposición de una información que es confirmada por el estudiante + pregunta:

(277) P: *qué te pareció la idea de Shin qué qué pasa con Shin él es (.) muy (.) [imaginativo]*  
 A: *[sí] ah él hace muchas muchas imaginación es más creativo*  
 P: *muy creativo (.) a ver entonces qué hizo ese día (.) cuando fue a Chapultepec*

d. Exposición de una información que es confirmada por el estudiante + pregunta con "recordar" + otra pregunta

(278) P: [...] bueno él dijo (.) *Grazia (.) él dijo que él salió de su casa (.) primero*  
 A: *sí*  
 P: *¿recuerdas? ¿y luego?*

e. Exposición + pregunta con "recordar" (en este caso con un sinónimo) + otra pregunta:

(279) P: *el señor Shin cantó una canción también ¿te acuerdas? ¿en dónde cantó la canción Sung?*

f. Pregunta + inicio de la exposición + pregunta con "recordar" (sinónimo) + continuación de la exposición + impulso (cfr. 4.7.2.3.2.1):

(280) P: *¿en dónde? él estaba en Chapultepec ¿recuerdan? que llegó primero a::: a::: dónde está el monumento de los niños Héroes (.) y después entró a la a la casa de los espejos y la gente estaba muy contenta y muy tenía mucha risa por ver su cuerpo de diferentes formas chicos y grandes y gordos y flacos y todo y luego subió (.) hacia el museo y después del museo-*

Aunque puede observarse que los esquemas varían, es una constante el recurso de exponer un hecho o una información previamente a la elaboración de una pregunta, con lo que la maestra sitúa más fácilmente al alumno en el contexto de la interrogante que desea realizar.

#### 4.7.2.3.5 RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA

##### 4.7.2.3.5.1 Interrupción aclaratoria

El profesor interrumpe el discurso del alumno en una ocasión para hacer aclaraciones necesarias a su juicio, con objeto de que los demás estudiantes comprendan algún enunciado del alumno que tiene el turno.

- (281) P: más o menos con té o con café  
 A: y Gutterbrot en Alemania  
 P: ajá un tipo de pan

#### 4.7.2.3.5.2 Verballización de gestos del alumno

En el caso de M3-PR, este rasgo se documentó en una ocasión:

- (282) A: [...] no puede eh comer eh carne carne sí y el ((hace una pregunta a sus compañeros en ruso)) ¿carne? eso ((hace con las manos el gesto de picar carne))  
 P: *picada molida molida*

#### 4.7.3 Resumen de las modificaciones de M3-PR

La profesora realizó interesantes modificaciones de tipo lingüístico. En el nivel fónico-fonológico realizó cambios en la velocidad de habla, en la acentuación, en la entonación y en la intensidad de la voz, asimismo produjo pausas e hizo una reducción fonética en una palabra de uso frecuente.

En el nivel gramatical se detectó la omisión de verbos copulativos, de otros verbos, de otros elementos, la retención de constituyentes opcionales y un caso interesante de expansión agramatical (según la norma mexicana).

En el nivel semántico se emplearon sinónimos, paráfrasis y expresiones idiomáticas.

Las modificaciones interactivas no se dieron en todos los rubros, pero algunas presentaron altos índices de frecuencia. El fenómeno que produjo con mayor frecuencia fue la repetición de las expresiones del alumno, seguido por la repetición de las propias expresiones y, con menor incidencia, la confirmación de la propia comprensión. Otros rasgos presentes son el empleo de marcos conversacionales, expansión, solicitud de aclaración.

Se realizaron más preguntas de contenido que retóricas. Tanto las primeras como las segundas se presentaron en mayor número con pronombre interrogativo.

La repetición de las expresiones del alumno se presentaron con variedad de subtipos. El más abundante fue con corrección gramatical, seguido por la repetición en forma total y exacta. En cuanto a la repetición de las propias expresiones, las más frecuentes fueron en forma total y exacta.

Hubo también una serie variada de otros fenómenos que se han identificado en otras hablas simplificadas: las contribuciones y el soporte afectivo se han identificado en el habla a extranjeros; el impulso, en el habla a los niños; la confirmación de acuerdo, la solicitud de acuerdo y las expresiones fáticas, en el habla entre nativos; la reexposición en el habla del profesor y también se

documentaron una serie de rasgos no incluidos en la bibliografía consultada, como la interrupción aclaratoria y la verbalización de gestos del interlocutor.

#### **4.8 LA PROFESORA M3-IN**

##### **4.8.1. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE M3-IN**

La profesora trabaja con un grupo propio de 13 alumnos, cinco hombres y ocho mujeres provenientes de Estados Unidos, China, Japón, Grecia e Inglaterra.

En esta clase la maestra inicia una nueva unidad del libro de texto leyendo el refrán que lleva por título, y les pregunta a los estudiantes qué significado tiene éste. Los alumnos responden y hacen comentarios. La profesora les pregunta sobre algunos otros refranes que conozcan. Uno de los refranes que mencionan, que incluye la palabra "vicio", origina preguntas por parte de la maestra relativas al "vicio" de algunos estudiantes de la clase, lo que propicia bromas y comentarios de los estudiantes. Después les pide que hagan hipótesis sobre el contenido de la unidad, basándose en el mensaje del refrán que le da título. Luego les pide que le ofrezcan una buena definición de matrimonio, tras lo cual algunos alumnos leen en voz alta un artículo sobre el matrimonio de las clases medias en México que parece en el texto. A continuación la profesora les hace preguntas de comprensión sobre el texto: tema, tipo de texto, autor, lugar de publicación, opinión del articulista sobre el tema, etc. Los estudiantes responden a las preguntas y hacen preguntas a su vez a la maestra. La maestra da explicaciones y hace preguntas acerca de lo que opinan sobre el tema los estudiantes. Menciona una película que trata de Sor Juana que habían ido a ver los estudiantes el día anterior con el fin de ilustrar el tema y ampliar los comentarios de los alumnos sobre el papel de la mujer en la sociedad mexicana, y les pide que hablen sobre sus experiencias al vivir con familias mexicanas. Les pregunta sobre el papel de la mujer en otros países y los alumnos le explican. Se toca el tema del machismo, de la educación de los hijos, el papel de la mujer en la economía familiar, las diferencias salariales entre hombres y mujeres, las jerarquías sociales, etc. Posteriormente responden un ejercicio de verdadero o falso del libro leyendo en voz alta las preguntas. Esta actividad propicia comentarios sobre la fidelidad masculina, el papel que juega el padre en la sociedad mexicana, el papel de los hijos, la vida familiar en el campo, el rol de los abuelos en la familia, etc. Los estudiantes son interrogados sobre la relación familiar en su país y el papel de los diferentes miembros de ésta. Al terminar el ejercicio la profesora les pregunta si están cansados y ellos responden que sí y que tienen una fiesta. La clase finaliza con un aviso de la profesora sobre un paseo que planean hacer con ella un fin de semana.

En general, la actitud de los estudiantes durante toda la clase es bastante participativa. Muestran interés en el tema comentando y haciendo preguntas a su

vez sobre aspectos culturales de la familia mexicana. Por este motivo la profesora da constantes explicaciones.

#### 4.8.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M3-IN

##### 4.8.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS

###### 4.8.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

a. Reducciones fonéticas	11
--------------------------	----

La velocidad de producción se asemeja bastante a lo que podemos considerar como velocidad de habla estándar. Las pausas y la entonación siguen las pautas del habla entre nativos. En cuanto a la entonación, se registraron dos segmentos con tono de susurro, probablemente para mostrar sorpresa:

- (283) P: para todos es necesaria la educación OK  
 A1: no necesaria  
 P: no es necesaria  
 A1: porque ya este  
 P: <qué cosa (.) qué pasa en Japón> ((susurrando)) ((risas))  
 A2: ((risas)) entonces por qué estudian tanto los japoneses? ((risas))

Hay también un segmento en el que se emplea un tono de canto, para expresar expectación:

- (284) P: o mejor- o hablamos de otro país ahorita vamos a hablar §§de China ta-ta-ta-tan China§§ ((voz cantada)) ¿eh? ve pensando (.) [...]

Se documentaron 11 reducciones fonéticas en las palabras: "verdad" ("¿verdá?"), "entonces" ("tos's", "to'ces", "tos" , "ento'ces", "entons's"), "pues" ("p's").

###### 4.8.2.1.2 Nivel gramatical

a. Omisión de verbos copulativos	2
b. Omisión de otros verbos	2
c. Omisión de otros elementos	2
d. Retención de constituyentes opcionales	0
e. Casos de agramaticalidad	0
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

En el nivel gramatical se registraron omisiones de algunos elementos, como de verbos copulativos, otros verbos y preposiciones. Se documentó también un caso de retención de constituyentes inmediatos.

Los verbos copulativos elididos fueron "ser" (285) y "estar" (286):

- (285) P: presumida  
 A: un poco demasiado  
 P: poco- ((risas)) ¿poco o demasiado?

- A: porque  
 P: ¿muy presumidas las mujeres? ((en lugar de ¿son muy presumidas las mujeres? ))
- (286) P: ¿ya se murieron? pero::: ¿cómo es cómo fueron tus abuelos con la familia? ¿fueron parte im[portante?]  
 A: [casi no junto]  
 P: ¿nunca juntos? ((en lugar de ¿nunca estaban juntos?))

Otros verbos omitidos fueron "haber" y "tener":

- (287) P: ¿cómo es una familia en China? una familia típica  
 A: pequeño  
 P: ¿cuántas personas en una familia? ((en lugar de ¿cuántas personas hay en una familia? ))
- (288) P: dos hijos ¡poquito! ¿verdad? dos es poquito en México las familias tradicionales mexicanas diez quince hijos mi abuelo tuvo doce hijos mi pappá es el (.) [como el quinto] hijo ((en lugar de las familias... tienen diez quince hijos))  
 A's: [XXXXX]

Las preposiciones omitidas fueron "en" (289) y "a" (290). En ambos casos parece obvio que la razón de la omisión fue descuido, más que el interés de simplificar el habla:

- (289) P: ¡ajá entonces el matrimonio y la muerte quién decide
- (290) P: [...] esto crea conflictos porque él se siente menos que la esposa tal vez la agrade o tal vez ella lo agrade a él porque no gana lo suficiente para mantener la familia sino que ella es la que da la mayor parte

Además en este nivel la profesora mantuvo una estructura de una oración anteriormente enunciada con el propósito de evitar ambigüedades (retención de constituyentes opcionales) : "una revista ¿no? es una revista entonces este texto, está escrito en una revista ¿cómo se llama la revista Osner?"

#### 4.8.2.1.3 Nivel semántico

a. Empleo de sinónimos	3
b. Empleo de paráfrasis	4
c. Empleo de expresiones idiomáticas	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>

En el nivel semántico se emplearon sinónimos, paráfrasis y frases idiomáticas o juegos de palabras.

Los sinónimos que se proporcionan son contextuales, es decir, no son sinónimos perfectos pero ayudan a ampliar el significado de la palabra en el contexto: "el objetivo *el camino* que debería seguir una mujer era..."; "hay muchas jerarquías en Japón (.) *divisiones*"; "quién conoce alguna familia del campo (.) de la *provincia*".

La profesora también proporcionó paráfrasis de palabras de difícil comprensión para los estudiantes a modo de explicación (4 casos). Algunas veces esta explicación fue solicitada por los estudiantes:

- (291) A: una una pregunta tengo por favor eh de cuando se habla de la clase media ¿cuál cuál clase es ésta?  
 P: una clase social trabajadora  
 A: trabajadora...  
 P: ¿sí? (.) la clase media es (?) pues la gente que no es absolutamente pobre ¿sí?
- (292) P: [...] una gente presumida p's le gusta mostrar lo que tiene es decir yo gano más o yo tengo más o yo soy más bonita que ellos
- (293) P: que hay muchas jerarquías en Japón (.) divisiones  
 A: ah divisiones  
 P: bajo mediano más alto más alto más alto jerarquías (.) si tú quieres entrar a trabajar o conseguir un empleo necesitas esperar ¿sí?

En un caso la paráfrasis proporcionada resulta más difícil que aquella que pretende explicar: "aprender todas las cosas relativas o que le *incumben* a una mujer". Probablemente este caso obedezca al interés de ampliar el vocabulario del estudiante.

En cuatro ocasiones la profesora emplea frases cuyo significado podría resultar difícil para los estudiantes, ya que se trata de frases idiomáticas y juegos de palabras o giros de moda, que adquieren sentido en la cultura que se producen. Sin embargo, probablemente porque la profesora sabe que el alumno vive inmerso en la cultura mexicana, se da el lujo de emplearlas, ya que tarde o temprano el alumno las escuchará en la calle.

Entre las frases idiomáticas se pueden citar: "si pensamos que los machos son *los que pueden todas*" (Resulta extraño que la profesora haya omitido el pronombre objetivo *las* y el pronombre "se", usual en esta frase: "los machos son los que *se las* pueden todas").

Entre los giros de moda y juegos de palabras se pueden citar: "pobresora" en lugar de "profesora", para hacer alusión al escaso sueldo de los docentes; "macho o menoch" cuando un alumno comenta que en Japón los hombres son "más o menos machos" y la frase, que usamos al exagerar "falso de toda falsedad", en lugar de decir simplemente "falso".

#### 4.8.2.1.3.1 Otros fenómenos

1. Ejemplificación	1
--------------------	---

#### 4.8.2.1.3.1.1 Ejemplificación

En el único caso que se presentó de este rasgo, se emplearon tanto gestos como expresiones lingüísticas:

- (294) P: ¿qué es presumido?  
 A: este...  
 P: a ver (.) así como presumido ah ((hace gestos faciales de mujer presumida y cambia la voz para decir:)) yo soy la más bonita de Japón ¿no?  
 A: sí  
 P: presumida

También se dio un caso de redundancia semántica, que no quisiera dejar de mencionar: "todos viven hacinados en el mismo lugar", fenómeno que obedece seguramente al deseo de aclarar el término "hacinados".

#### 4.8.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	34
1.2. Preguntas de contenido	60
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	1
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	12
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	0
6. Descomposición	3
7. Expansión	5
8. Repetición de las propias expresiones	19
9. Repetición de las expresiones del alumno	38
10. Verificación de la comprensión del alumno	0
11. Confirmación de la propia comprensión	15
12. Solicitud de aclaración	7

##### 4.8.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	34
a. de opción	3
b. de secuencias de pregunta-respuesta	1
c. con pronombre interrogativo	28
d. de respuesta Sí / No	2
1.2 Preguntas de contenido	60
a. de opción	4
b. de secuencias de pregunta-respuesta	1
c. con pronombre interrogativo	34
d. de respuesta Sí / No	21
TOTAL	94

M3-IN realizó 94 preguntas, de las cuales 34 fueron de tipo retórico y 60 de contenido. Las preguntas retóricas con pronombre interrogativo fueron las más abundantes, con 28 ocurrencias. Con una mínima frecuencia se documentaron las retóricas de opción (3 casos), las de respuesta sí /no (2 veces) y las de secuencia

de pregunta-respuesta (1 caso). En este último caso la profesora ofrece una respuesta que constituye una especie de broma:

- (295) P: ay un poco largo a ver chicos (.) ¿de qué se trató esto? (.) de cosas de la vida (.) Hiro ¿nos dices? (.) ¿no Hiro? (.) ándale (.) tú sabes Hiro

Las preguntas de contenido con pronombre interrogativo fueron las más recurrentes, con 34 apariciones. Le siguen en frecuencia las de respuesta Sí/No, con 21 casos. Fueron escasas las de opción (4 ocurrencias) y las de secuencia de pregunta-respuesta (1 caso).

Dentro de las de opción se dio un caso interesante ya que se da una opción de respuesta que sirve como ejemplo para el alumno. La maestra ejemplifica el tipo de respuesta que desea:

- (296) P: y cuál sería como es tu familia japonesa cómo está estructurada tu familia ¿es esto? tu papá trabaja por su lado tu mamá también y tu en México y tu otro hermano en Ja- en no sé en Estados Unidos o qué

Dentro de este mismo grupo hay otro caso en que se da sólo una opción, no dos como es lo más común:

- (297) P: entoces ¿por qué están tanto tiempo en la escuela? (.) ¡estudian mucho!  
A: no yo creo no

En cuanto a la secuencia de pregunta-respuesta, también constituye una broma:

- (298) P: ¿quién es presumida aquí en la clase? ¿no hay chicas presumidas Furaki? no ¿verdad? todas son muy sencillas  
A's: ((nsas))  
P: muy humildes ¿ajá? [...]

Es muy común encontrar agrupamientos de preguntas en series de dos o más; en ocasiones la segunda pregunta es una paráfrasis de la primera ("cómo es tu familia japonesa cómo está estructurada tu familia"); otras veces la segunda pregunta es más concreta que la primera y la tercera apunta a un estudiante en particular ("¿qué es lo que pasaba con Sor Juana? ¿qué qué tipo de mujer es Sor Juana? a ver Tania ¿qué piensas de ella?"); también es posible que las preguntas sean diferentes pero versen sobre el mismo tema, con lo que se da la posibilidad al alumno de tocar diferentes subtópicos ("¿hay muchas mujeres que trabajan en Japón? ¿hay muchas mujeres que a veces son superiores a los hombres?").

#### 4.8.2.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno

Hay una ocasión en que la profesora da libertad total a un estudiante de elegir el subtópico de su discurso, si bien la pregunta se dirige a un tópico en particular:

- (299) P: [...] ¿qué piensas de la película?  
 A: del contenido  
 P: *si de todo lo que quieras*

#### 4.8.2.2.3 Aceptación de cambios de tópico no intencionales

En ocasiones los alumnos hacen preguntas que introducen nuevos subtópicos a la conversación, sin embargo no se documentaron casos en que la profesora aceptara cambios de tópico no intencional.

#### 4.8.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Se emplearon marcos conversacionales en 12 ocasiones. Los más abundantes fueron "entonces" y "bueno". Otros son "bueno entonces", "a ver" y "muy bien". Las funciones que cumplen son cambiar el tópico, darlo por terminado, para iniciar un resumen de lo dicho y para cambiar de actividad.

#### 4.8.2.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda

No se documentaron ocurrencias de este fenómeno.

#### 4.8.2.2.6 Descomposición

Se registraron tres casos de este rasgo, a mi modo de ver muy interesantes, ya que se dan de una manera un poco más elaborada que la presentada por Long y otros autores. En la secuencia (300) la profesora hace una pregunta pero al ir pronunciando considera que tal vez es difícil de responder, entonces formula inmediatamente otra más, es decir, descompone la pregunta original en otra. Un alumno responde y la maestra hace una pregunta motivada por la respuesta que dio el alumno. El alumno contesta y la maestra hace una nueva pregunta. Tras la respuesta del alumno, la maestra vuelve a formular la pregunta inicial; o sea que se puede decir que la pregunta inicial se descompuso en tres preguntas subsecuentes:

- (300) P: [...] ¿qué fue lo que sucedió en esta película? ¿cómo se llamó la película?  
 A: yo la peor de todas  
 P: yo la peor de todas ¿qué significa eso yo la peor de todas?  
 A: sobre la matrimonio  
 P: ¿ustedes creen que ella era la peor de todas?

- A: no  
 P: a ver entonces *¿qué es lo que sucede?* [...]

El segundo caso es también muy elaborado. La pregunta inicial se descompone en una pregunta con opciones de respuesta, que a su vez da origen a una serie subsecuente de preguntas hasta que nuevamente se retoma la pregunta inicial. La maestra desea que los estudiantes le digan cuál es la opinión que tiene el autor del artículo que leyeron sobre la mujer, pero primero decide poner en claro qué tipo de artículo leyeron los alumnos y quién es el autor:

- (301) P: *qué piensa por ejemplo de la mujer quién e- de qué qué tipo de texto es éste (.) es un libro es un [periódico]*  
 A: [periódico]  
 P: *¿es un periódico? ¿sí? ¿cómo se llama si es un periódico?*  
 A's: ((comentan al mismo tiempo, no se entiendan))  
 P: pero más que un periódico cómo se llama  
 A: Revista de ciencias [políticas]  
 P: [una revista] ¿no? es una revista entonces este texto (.) está escrito en una revista *¿cómo se llama la revista Osner?*  
 A: Osram (.) Revista de ciencias políticas  
 P: de la UNAM nunca lo voy a decir *¿cómo se llama el foco?*  
 A: [Osram]  
 P: [¿Osram?] así te voy a decir foco Osram  
 A's: ((risas))  
 P: ((risas)) Revista de ciencias políticas de la UNAM (.) *¿quién escribió este artículo?*  
 A's: ((hablan al mismo tiempo))  
 P: a ver  
 A: Mario Ongay  
 P: Mario Ongay bueno entonces eh *cuál es la opinión que tiene de la mujer qué dice de la mujer [...]*

El tercer caso es más simple. La pregunta inicial se descompone en otra y en una solicitud de confirmación de respuesta, tras la que se repite la pregunta inicial:

- (302) P: [...] a ver *cómo son tus abuelos ¿tienes abuelos Yunko?*  
 A: ya se murieron  
 P: *¿ya se murieron? pero... ¿cómo es cómo fueron tus abuelos con la familia? ¿fueron parte importante?*

#### 4.8.2.2.7 Expansión

Se identificaron cinco ocurrencias de expansión de elementos muy variados (sujeto, complemento adnominal, objeto directo, y complemento circunstancial) tanto en un mismo turno como en dos:

- (303) P: *¿eh? es muy fácil el de la primera unidad a ver rápido sin ver su libro ¿cómo se llama? el refrán*  
 (304) P: es un refrán ustedes ya conocen algunos refranes *¿se acuerdan de alguno?*

A's: ((no responden))  
 P: de la primera unidad como (XXXXX)

En dos ocasiones la expansión se produce después una solicitud de acuerdo:

(305) P: además creo que es (.) muy difícil ¿no? *terminar*

(306) P: pero parece que es muy difícil terminar los estudios ¿no? *en Japón*

Como puede verse en estos ejemplos, la formulación de una pregunta antes de realizar la expansión, favorece la pausa previa que caracteriza a este rasgo.

#### 4.8.2.8 Repetición de las propias expresiones

a. En forma total y exacta	1
b. En forma parcial y exacta	2
c. En forma total con paráfrasis	5
d. En forma parcial con paráfrasis	2
e. En forma total y con expansión	8
f. En forma parcial y con expansión	0
g. Con reparación	1
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

La profesora repitió sus propias expresiones 19 veces en varias modalidades. De éstas, la que tuvo mayor ocurrencia fue la repetición en forma total y con expansión (8 casos). Le siguen en orden de frecuencia las repeticiones en forma total con paráfrasis (5 veces); en forma parcial y exacta, en forma parcial con paráfrasis (2 ocasiones respectivamente) y en forma total y exacta y con reparación (1 caso respectivamente).

#### 4.8.2.9 Repetición de las expresiones del alumno

a. En forma total y exacta	12
b. En forma parcial y exacta	6
c. En forma total con paráfrasis	1
d. En forma parcial con paráfrasis	0
e. En forma total y con expansión	6
f. En forma parcial y con expansión	4
g. Con corrección gramatical	8
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	1
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>

Las repeticiones de lo dicho por el alumno fueron un poco más abundantes (38 ocurrencias). Las modalidades más frecuentes fueron en forma total y exacta, con 12 ocurrencias; con corrección gramatical (8 apariciones); en forma parcial y exacta, en forma total y con expansión (6 casos respectivamente); en forma parcial

con expansión (4 ocurrencias); en forma total con paráfrasis y en forma total o parcial con adaptación pronominal (1 caso respectivamente).

#### 4.8.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno

No se documentaron casos de este ajuste.

#### 4.8.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión

Se identificaron 15 ocurrencias de este rasgo. En dos ocasiones la profesora desea confirmar si lo que entendió es correcto, por ejemplo:

- (307) A: cuando sus hijos se casa y dependen... cia  
P: ¿independencia?  
A: sí... eh... vive otro lugar [no juntos]  
P: [inde-] in[dependencia]  
A: [independencia]

En los 13 casos restantes, la verificación es más bien retórica (**solicitud de confirmación de respuesta**). Es muy común que esta solicitud se haga con la pregunta "¿sí?" Obsérvese la siguiente secuencia:

- (308) A1: sí muchos (XXX) ((risas)) como así en un bar o así  
P: ¿en un bar?  
A1: jahahh!  
A2: pero gana más  
P: ¿gana más?  
A2: gana más

#### 4.8.2.2.12 Solicitud de aclaración

Se documentaron 7 solicitudes de aclaración, algunas con las preguntas "¿eh?" "¿cómo?" y otras con preguntas que contienen un pronombre interrogativo como "¿qué?".

**4.4.2.3 OTROS FENOMENOS**

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	16
b. Empleo del pronombre "nosotros" Inclusivo	1
c. Soporte afectivo	1
<b>2. DEL HABLA A LOS NIÑOS</b>	
a. Impulso	5
b. Repetición del vocativo	2
<b>3. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	12
b. Solicitud de acuerdo	50
c. Expresiones fáticas	9
<b>4. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Paso de turno	2
b. Evaluación	1
<b>5. RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA</b>	
a. Verbalización de gestos del alumno	1
b. Verbalización de comentarios no expresados por el alumno	2
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>

**4.8.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.8.2.3.1.1 Contribuciones**

La maestra colaboró 16 veces con los estudiantes proporcionándoles la palabra o frase que necesitaban para continuar su discurso.

En algunos casos dicha colaboración consistió en completar la palabra que provoca vacilación el alumno:

(309) A: cada quien ren·rene-  
P: reniega

En otros -que fueron los más frecuentes- la colaboración consiste en proporcionar información que complete el mensaje del alumno. El maestro se anticipa:

(310) A: por eso le pu-  
P: prohibieron  
A: prohibieron de escribir y....  
P: cortaron su libertad

**4.8.2.3.1.2 Empleo del pronombre "nosotros" Inclusive**

En el habla de M3-IN se dio este rasgo en una ocasión. Dado que en español no hace falta enunciar el pronombre, éste se elidió:

- (311) P: [...] por ejemplo qué será proteger custodiar amparar  
¿entendemos lo que es esto?

#### 4.8.2.3.1.3 Soporte afectivo

M3-IN, brindó apoyo a los estudiantes en una ocasión con la frase "Andale, tú sabes Hiro".

#### 4.8.2.3.2 Del habla a los niños:

##### 4.8.2.3.2.1 Impulso

Este recurso fue empleado por la maestra en cinco ocasiones. Se dio de dos formas. Una consiste en que la profesora interrumpe el enunciado y hace una pregunta:

- (312) P: [...] bueno entonces matrimonio y mortaja del cielo bajan un poco  
sobre el destino o sobre- ¿qué? o sobre- ¿qué se les ocurra?

La otra forma consiste en que el profesor interrumpe su discurso alargando el último sonido de su enunciado o rematándolo en tono ascendente con el propósito de que el estudiante complete la frase:

- (313) P: claro entonces en esa época la mujer no tenía la posibilidad de  
estudiar el objetivo el camino que debería seguir una mujer era::  
A: casarse

##### 4.8.2.3.2.2 Repetición del vocativo

El profesor repite más veces de lo usual o necesario el vocativo, tal vez con el propósito de comprometer más al alumno a responder la pregunta. En M3-IN se dio en dos ocasiones:

- (314) P: pero acuérdate Greg quién es perfecto en este mundo  
Greg  
(315) P: ay un poco largo a ver chicos (.) ¿de qué se trató esto? (.) de  
cosas de la vida (.) Hiro ¿nos dices? (.) ¿no Hiro? (.) andale (.) tú sabes Hiro

#### 4.8.2.3.3 Del habla entre nativos

##### 4.8.2.3.3.1 Confirmación de acuerdo

Este ajuste 12 ocurrencias. Se emplearon las expresiones "ajá" y "mhm":

- (316) P: ¿no? a ver quién nos ayuda. Greg ¿nos dices? qué pasó  
A: habla de la familia mexicana  
P: mhm  
A: de los roles papeles de:: que tienen personas en la familia la  
madre (.) el hombre padre

#### 4.8.2.3.3.2 Solicitud de acuerdo

Es común que los profesores formulen preguntas breves (tag questions) entre secuencias de enunciados en un mismo turno para verificar si cuenta con la aprobación de los estudiantes para continuar con el turno. En el caso de M3-IN, se documentaron abundantes ocurrencias de este rasgo (58 casos). En orden de frecuencia las más empleadas fueron: "¿no?", "¿sí?", "¿verdad?", "¿mhm?" y "¿ajá?"

- (317) P: entonces la mujer es más amarga que la que la muerte qué terrible  
¿sí? decía muchas cosas terribles ta la película ¿no? sobre las mujeres [...]

#### 4.8.2.3.3.3 Expresiones fáticas

En M3-IN este uso se documentó nueve veces, especialmente con la expresión "a ver", y cumple también la función de facilitar la organización del discurso del alumno:

- (318) P: [...] Hiro ¿no te acuerdas de de uno?  
A: cada quien  
P: a ver  
A: cada quien ren- rene-  
P: reniega  
A: reniega de su oficio pero no de no de su vicio

#### 4.8.2.3.4 Del habla del profesor

##### 4.8.2.3.4.1 Pase de turno

En el caso de M3-IN este rasgo se dio en una ocasión:

- (319) A: todo los niños y los padre este es papá como yo pienso este...  
está separado  
P: cada quien sus cosas  
A: ajá sí  
P: ajá  
A: porque... los padres este... siempre están ocupado y madres  
también ahora

##### 4.8.2.3.4.2 Evaluación

La práctica de evaluar las respuestas de los estudiantes se dio en M3-IN en una sola ocasión, que ilustro:

- (320) A: tantos años de marquesa y no saber menear menear [el  
abanico]  
P: [el abanico] *muy bien* tantos años de marquesa (.) otro (.) Hiro  
¿no te acuerdas de de uno?

#### 4.8.2.3.5 RASGOS NO SEÑALADOS EN LA BIBLIOGRAFIA

##### 4.8.2.3.5.1 Verballización de gestos del alumno

En el caso de M3-IN, este rasgo se dio en una ocasión:

- (321) A: pero eso es como piensan mexicanos pobres ¿no? pero mis papás es el ((extiende la mano))  
 P: ¡largo!  
 A: sh... ((risas))

##### 4.8.2.3.5.2 Verballización de comentarios no expresados por el alumno

M3-IN echó mano de este recurso en dos ocasiones:

- (322) P: ¿son importantes los abuelos en una familia?  
 A: para mí ya  
 P: ya se murieron  
 A: ¡sí!  
 P: ¡ya se fueron mis abuelos!  
 A: ¡hace tantos tiempo!
- (323) A: no pero... como las mujeres de japonesa es eh no no quiero decir pero  
 P: pero lo voy a decir  
 A: ((risas))

#### 4.8.3 Resumen de las modificaciones de M3-IN

Se identificó cierta variedad en la elaboración de modificaciones lingüísticas. En el nivel fónico fonológico se realizaron interesantes cambios de entonación y cierta profusión de reducciones fonéticas en tres palabras de uso frecuente.

En el nivel gramatical se registró la omisión de verbos copulativos, otros verbos y otros elementos y en el nivel semántico se documentó el empleo de sinónimos, paráfrasis, expresiones idiomáticas y ejemplificación.

Las modificaciones interactivas más frecuentes fueron la repetición de las expresiones del alumno, seguida por la repetición de las propias expresiones y la confirmación de la propia comprensión. Asimismo se dieron algunos casos de empleo de marcos conversacionales y solicitud de aclaración. Escasa incidencia tuvo la expansión y la descomposición.

Se observó un mayor número de preguntas de contenido que retóricas. El tipo más frecuente en ambos casos fue con pronombre interrogativo. Hubo también un número regular de preguntas de contenido con pronombre interrogativo.

En cuanto a la repetición de las expresiones del alumno, el subtipo más frecuente resultó la que se realiza en forma total y exacta. Por lo que respecta a la

repetición de las propias expresiones, el subtipo más abundante fue la repetición en forma total y con expansión.

Se identificó también un conjunto de rasgos propios de otros tipos de habla, como las contribuciones, el empleo del pronombre "nosotros" inclusivo y el soporte afectivo, propios del habla a extranjeros; el impulso y la repetición del vocativo, usuales en el habla a los niños; la confirmación de acuerdo, la solicitud de acuerdo y las expresiones fáticas, típicos del habla entre nativos y el pase de turno y la evaluación, identificados por algunos autores en el habla del profesor. Asimismo se consignaron dos rasgos no señalados en la bibliografía consultada: la verbalización de gestos del alumno y la verbalización de comentarios no expresados por el alumno.

#### **4.9 LA PROFESORA M3-AV**

##### **4.9.1. DESCRIPCION DE LA CLASE M3-AV**

La profesora trabaja con un grupo de otro profesor, de ocho alumnos (cinco mujeres y tres hombres) que provienen de Estados Unidos, Brasil, Japón y Canadá.

La maestra inicia la clase verificando si realizaron la tarea, que era una lectura sobre la crisis del presidencialismo. Un alumno lee este texto en voz alta. Al terminar la lectura la profesora les hace preguntas a los estudiantes sobre el contenido de ésta: cómo se llama, de qué se trata, qué piensan del texto. También les pregunta sobre su impresión de México, la política mexicana y el sistema de gobierno de sus países de origen. Hablan del derecho de voto, del poder del presidente en México, los partidos políticos, la corrupción. Los alumnos hacen preguntas y la profesora explica. Al hablar sobre "el mejor partido" la profesora aprovecha la ambigüedad de la frase para bromear con los estudiantes. Otros temas que se tocan son la libertad de expresión, la prensa. Antes de preguntar sobre el gobierno del país de los diferentes alumnos, la maestra les pregunta su nombre y su lugar de procedencia. A continuación se habla sobre las elecciones. La maestra explica sobre la situación de los partidos políticos en México y el sistema electoral. Después contestan juntos en voz alta un ejercicio de comprensión de lectura del libro de texto. La maestra lee las preguntas y uno a uno los estudiantes responden. Al terminar, revisan el vocabulario que aparece en la lectura que leyeron y que aparece enlistado en el libro de texto. La profesora verifica que los estudiantes conozcan el significado de las palabras, pidiéndoles que aporten sinónimos o paráfrasis de los vocablos en cuestión. Cuando los estudiantes no saben, la profesora explica los significados. Casi al término de la clase al tratar de explicar el significado del término "delegar", la profesora, queriendo bromear con los estudiantes, delega en una alumna japonesa la responsabilidad de revisar las tareas de sus compañeros todos los días. Los alumnos ríen. El tiempo de clase termina sin que hayan terminado de revisar todo el vocabulario, así que la maestra les dice que al día siguiente terminarán de hacerlo con su maestro y se despide diciéndoles que "van a salir en la televisión", haciendo referencia a que la clase ha sido videograbada.

A pesar de lo pequeño del grupo, los estudiantes cooperan con la maestra, quien se muestra bromista, irónica a veces y accesible con los alumnos.

## 4.9.2 ANALISIS DE LAS MODIFICACIONES DE M3-AV

### 4.9.2.1 MODIFICACIONES LINGUISTICAS

#### 4.9.2.1.1 Nivel fónico-fonológico

<b>a. Reducciones fonéticas</b>	<b>2</b>
---------------------------------	----------

En el nivel fonológico se detectaron escasas modificaciones. La profesora empleó para dirigirse al grupo una velocidad de habla estándar; la acentuación y la entonación siguen las pautas del habla entre nativos. Sólo se detectaron dos reducciones fonéticas en las palabras "pues" ("p's") y "entonces" ("enton's"), y pausas intersilábicas en palabras muy largas:

- (324) P: mhm y qué será pa-tri-mo-nia-lis-ta quién me dice  
 A's: ((silencio))  
 P: qué será  
 A's: ((silencio))  
 P: pa-tri-mo-nia-lis-ta

#### 4.9.2.1.2 Nivel gramatical

<b>a. Omisión de verbos copulativos</b>	<b>1</b>
<b>b. Omisión de otros verbos</b>	<b>0</b>
<b>c. Omisión de otros elementos</b>	<b>0</b>
<b>d. Retención de constituyentes opcionales</b>	<b>0</b>
<b>e. Casos de agramaticalidad</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

En este nivel sólo se documentó la omisión del verbo copulativo "estar" en una ocasión:

- (325) P: [...] ustedes tenían como tarea en la página ciento treinta y nueve de su libro creo ¿sí? en la crisis del presidencialismo ¿leyeron su texto? (.) ¿como tarea?  
 A's: ((comentan entre sí))  
 P: ¿no?  
 A: sí  
 P: ¿sí? ¿todos lo leyeron? ¿facilísimo? (en lugar de: ¿estuvo facilísimo?)

#### 4.9.2.1.3 Nivel semántico

<b>a. Empleo de sinónimos</b>	<b>3</b>
<b>b. Empleo de paráfrasis</b>	<b>8</b>
<b>c. Empleo de expresiones idiomáticas</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

En este nivel se detectaron varios fenómenos. Se emplearon sinónimos en tres ocasiones para hacer más clara la comprensión de algunas palabras: "ya se terminó, ya se *acabó*"; "riesgo, *peligro*"; "Puede ser la cantidad aportada *pagada*".

Se utilizaron 8 paráfrasis con el mismo propósito: "moderno: *antes de la modernidad; antes de llegar a algo (.) más actual*"; "lo efímero es *lo que dura poco, lo que no tiene una larga duración*";

"antagónico: *el contrario, el personaje no principal de la obra pero que le da batalla al protagonista*"; "inmiscuirse es *meterse en los problemas de otros*"; "o sea discreción es eso *ser eh discreto no ser tan obvio, tener cuidado que no te vean*".

Hubo un juego interesante al tratar el tema de los partidos políticos. La profesora bromea con la frase "el mejor partido" :

- (326) P: bueno en México hay muchos partidos también ustedes saben ¿no? *pero cuál es el mejor partido*  
 A's: ((risas))  
 P: *es el más guapo el que tiene más dinero*  
 A: *el más guapo* ((risas))  
 P: *ése es el mejor partido ¿es lo mismo decir-? ¿qué significa aquí partido como lo acabo de utilizar? (.) ¿ustedes saben qué significa?*  
 A: [XXXXX]  
 P: [cuando] *que este es un buen partido para mí (.) si yo me quiero casar*  
 A: ah [XXXXX]  
 P: *[yo puedo] decir este este muchacho esta- mira nada más qué partidazo de muchacho guapísimo, rico y demás pero hablando de partidos políticos podríamos decir que en México hay muchos partidos políticos buenos men- o solamente hay uno o cómo está la cosa ¿cómo te llamas?*

#### 4.9.2.1.3.1 Otros fenómenos

1. Ejemplificación	1
--------------------	---

##### 4.9.2.1.3.1.1 Ejemplificación

Se documentó un caso de este fenómeno, la profesora simula que delega una tarea en una alumna, con el objeto de que un estudiante entienda el significado del verbo "delegar":

- (327) A1: ¿cómo es que se puede utilizar delegar no el sentido de encomendar? en otro sentido de comisionar una cosa  
 P: ¿cómo se puede utilizar delegar?  
 A1: *si de otro modo porque si yo (XXX) yo no sé si sea cierto yo te delego que me traiga una cosa*  
 P: *me trae una cosa...*  
 A1: *si puede ser eso de (XXX) dividir como como cuando se pide a uno que [le traiga]*  
 P: [solicitar] como solicitar  
 A1: sí  
 P: *no no no delegar es diferente darte un trabajo a ti yo te voy a dar la responsabilidad Eriko de que vas a... a revisar las tareas de tus compañeros cada día*  
 A2: ¿mande?  
 P: *tu trabajo va a ser a partir de mañana Eriko*  
 A2: ¿mande? ((varios estudiantes se ríen))  
 P: *¿mande? ((risas)) vamos a revisar las tareas de tus compañeros tú vas a ser la encargada*

- A2: ajá  
 P: *te voy a delegar esa responsabilidad*  
 A1: entonces ¿delegar significa como mandar ordenar?  
 P: *sí sí pero más eh sí es como mandar como dar una un trabajo para hacer ¿sí? para mí tú lo vas a hacer para mí (.) yo necesito que tú revises las tareas de tus compañeros y si tus compañeros no hacen la tarea tienen cero enton 's tú vas a ir escribiendo en una lista*  
 A2: ajá  
 P: ajá ((risas))  
 A's: ((risas))  
 P: *vas a poner este Steve cero o diez en su tarea eso es delegar comisionar encomendar te voy a encomendar el trabajo de revisar las tareas de tus compañeros [...]*

#### 4.9.2.2 MODIFICACIONES INTERACCIONALES O CONVERSACIONALES

1.1. Preguntas retóricas	31
1.2. Preguntas de contenido	42
2. Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	1
3. Aceptación de tópico no intencional	0
4. Empleo de marcos conversacionales	10
5. Desplazamiento del tópico a la izquierda	0
6. Descomposición	3
7. Expansión	6
8. Repetición de las propias expresiones	11
9. Repetición de las expresiones del alumno	33
10. Verificación de la comprensión del alumno	8
11. Confirmación de la propia comprensión	19
12. Solicitud de aclaración	8

##### 4.9.2.2.1 Tipo de preguntas

1.1 Preguntas retóricas	31
a. de opción	1
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	30
d. de respuesta Sí / No	0
1.2 Preguntas de contenido	42
a. de opción	2
b. de secuencias de pregunta-respuesta	0
c. con pronombre interrogativo	29
d. de respuesta Sí / No	11
TOTAL	73

De las 73 preguntas que realizó la maestra, 42 fueron de contenido y 31 retóricas. Estas últimas en su mayoría se realizaron con pronombre Interrogativo (30 casos) y sólo una de opción.

Las preguntas de contenido más abundantes fueron las de pronombre interrogativo (29 casos). Le siguen las de respuesta sí/no, con 11 apariciones y las de opción con dos ocurrencias.

Aunque con menos frecuencia que en los otros niveles de enseñanza de M3, se detectaron agrupamientos de preguntas:

- (328) P: [...] ¿en Austria se conoce un poco (.) lo de México?  
 A: más o menos  
 P: ¿qué es más o menos? ¿qué conocías tú de México cuando llegaste? ¿o allá en tu país?

#### 4.9.2.2.2 Deseo de dejar la elección del tópico al alumno

En una ocasión la profesora parece dar cierta libertad a un estudiante para fijar el tema de su participación -sin alejarse del motivo de la plática, que es la lectura del texto sobre la crisis del presidencialismo- sin embargo, una súbita decisión de descomponer la pregunta inicial en varias preguntas, no le permiten a la alumna ejercer esta libertad. Con todo, considero esta tentativa en el corteo.

- (329) P: Susi ¿qué piensas de este texto qué qué podrías decirnos?  
 A: qué  
 P: del texto  
 A: una pregunta o qué  
 P: de lo que tú quieras de alguna reflexión que te lleve a ti la lectura de este texto (.) tú cuánto tiempo tienes de vivir en México  
 A: tres meses  
 P: tres meses ¿conoces poco de este país? [o mucho]

#### 4.9.2.2.3 Aceptación de cambios de tópico no intencionales

La profesora es quien fija los tópicos normalmente, en ocasiones los alumnos hacen alguna pregunta que puede traer a la conversación un subtópico, que es aceptado por la profesora, pero en ningún momento los estudiantes cambian el tópico, por lo que no se dio la oportunidad de observar si la profesora aceptaba un cambio de tópico no intencional.

#### 4.9.2.2.4 Empleo de marcos conversacionales

Se emplearon diez marcos conversacionales con el objeto de iniciar una nueva actividad, para cambiar de interlocutor o para cerrar un tópico. Las frases más usuales para realizar estas funciones fueron: "bueno", "a ver" y "muy bien".

Hubo un caso interesante en que la maestra emplea la frase "muy bien" aparentemente con el propósito de cerrar el tópico o dar fin a la participación de un estudiante:

- (330) P: lo más importante es vender  
 A: sí exacto (.) y si habla m...  
 P: ¿mal?  
 A: muy mal del gobierno apoya mucho a...

- P: no venda [tanto]  
A: [al sistema capitalista] no va a vender espacio en su periódico  
P: claro  
A: es es es un sistema de censurar un poco  
P: mhm  
A: no es oficial pero sí  
P: *muy bien*

#### 4.9.2.2.5 Desplazamiento del tópico a la izquierda

No se documentaron ocurrencias de este fenómeno.

#### 4.9.2.2.6 Descomposición

Se identificaron tres casos de descomposición. La pregunta inicial se descompone en una subsiguiente que ayuda a contextualizar mejor la primera pregunta:

- (331) P: a ver Kurt *qué piensas de México y su política ¿tú eres de los Estados Unidos?*  
A: sí  
P: *qué piensas que estás tan cerca de nosotros*
- (332) P: *y tú qué piensas del gobierno de México ¿cuánto tiempo tienes en México?*  
A: como cinco meses  
P: cinco meses y qué has observado en este país a través de la lectura tú lees los periódicos y lees revistas *qué piensas sobre el gobierno de este país.*

El tercer caso es muy interesante porque la pregunta inicial ("¿qué piensas de este texto, qué qué podrías decirnos?") se descompone en siete preguntas por lo menos:

- (333) P: Susi *¿qué piensas de este texto qué qué podrías decirnos?*  
A: qué  
P: del texto  
A: una pregunta o qué  
P: de lo que tú quieras de alguna reflexión que te lleve a ti la lectura de este texto (.) *tú cuánto tiempo tienes de vivir en México*  
A: tres meses  
P: tres meses *¿conoces poco de este país? [o mucho]*  
A: [lo conozco más o menos] ¿no?  
P: *¿de dónde eres?*  
A: de Austria  
P: de Austria *¿en Austria se conoce un poco (.) lo de México?*  
A: más o menos  
P: *¿qué es más o menos? ¿qué conocías tú de México cuando llegaste? ¿o allá en tu país?*  
A: bueno yo conocía un poco de la historia bueno porque lo hice por mi carrera pero [oux]  
P: *¿cuál es tu carrera?*  
A: estu-bueno estudié letras españolas  
P: ah *¿letras españolas?*  
A: sí bueno... sí  
P: *y que hablas oído hablar de este país de México*  
A: *¿antes de eso? o bueno*

P: [antes]  
 A: [¿en general o?] eh...  
 P: antes a ver primero antes y después ya cuando tú llegaste  
 A: (XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX) por la información de las películas norteamericanas  
 P: ¿de las películas norteamericanas?  
 A: pues sí no las mexicanas (XXXXXX) @@@@  
 P: ajá  
 A: sabe mucho de eso  
 A: todo... (XXXXXXXX) de México bueno (XXXX) no es mucho la verdad  
 P: ¿y después? ¿qué piensas tú de este país? ya que has vivido un poco aquí ya tres meses es algo ¿no? ya podemos conocer al menos cuál es el metro Balderas o (.) no sé (.) dónde está la parada del de de los camiones aquí cerca ¿qué piensas de este país? (.) de su gobierno del gobierno de este país

Cómo puede verse, aun cuando la pregunta inicial no está formulada con las mismas palabras que la inicial, el sentido es el mismo: la profesora quiere que la alumna exprese su opinión sobre el gobierno del país, tema de la lectura que hicieron. Dado que la alumna parece no entender que tipo de respuesta busca la maestra, ésta última solicita ciertos antecedentes sobre la alumna para ayudarla a situarse en el contexto de la pregunta.

**4.9.2.7 Expansión**

Se documentaron siete casos de expansión después de pausa o pregunta breve (*tag question*). Los elementos expandidos fueron complementos circunstanciales, sujetos y verbos que en ocasiones se eliden ya que así lo permite el contexto, sin embargo se introdujeron para dejar claro el mensaje:

(334) P: qué otra palabra podemos utilizar variaciones inestabilidades  
 qué otra un vaivén ¿qué otra palabra?  
 A: inconstancia  
 P: la inconstancia sí los cambios qué más (.) *se les ocurre*

**4.9.2.8 Repetición de las propias expresiones**

a. En forma total y exacta	2
b. En forma parcial y exacta	2
c. En forma total con paráfrasis	5
d. En forma parcial con paráfrasis	1
e. En forma total y con expansión	1
f. En forma parcial y con expansión	0
g. Con reparación	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

La profesora repitió en 11 ocasiones sus propias expresiones en diversas modalidades, las más frecuentes fueron en forma total con paráfrasis (5 casos); dos ocurrencias de repeticiones en forma total y exacta y en forma parcial y exacta

respectivamente y una ocurrencia de repeticiones en forma total y con expansión y en forma parcial y con paráfrasis respectivamente.

#### 4.9.2.2.9 Repetición de las expresiones del alumno

a. En forma total y exacta	14
b. En forma parcial y exacta	8
c. En forma total con paráfrasis	1
d. En forma parcial con paráfrasis	1
e. En forma total y con expansión	4
f. En forma parcial y con expansión	3
g. Con corrección gramatical	2
h. Con traducción	0
i. Con adaptación pronominal o de otro tipo	0
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

Se realizaron 33 repeticiones de lo dicho por el alumno, las más frecuentes fueron las repeticiones en forma total y exacta (14 casos). Menos abundantes fueron en forma parcial y exacta (8 apariciones), las en forma total y con expansión (4 ocurrencias), en forma parcial y con expansión (3 casos), con corrección gramatical (2 ocasiones) y un caso de en forma parcial y con paráfrasis y un caso también de repetición en forma total con paráfrasis.

Las estructuras que se corrigieron mediante la repetición fueron sobre el uso de una preposición y un verbo.

#### 4.9.2.2.10 Verificación de la comprensión del alumno

Se documentaron ocho casos de verificación de la comprensión, mediante preguntas como: "¿comprenden este verbo? ¿entienden el verbo supeditar?"

#### 4.9.2.2.11 Confirmación de la propia comprensión

La profesora confirmó que había comprendido lo dicho por los estudiantes en 19 ocasiones, en cinco ocasiones mediante preguntas con pronombres interrogativos, por ejemplo:

- (335) A: ¿cómo es que se puede utilizar delegar no en el sentido de encomendar? en otro sentido de comisionar una cosa  
 P: ¿cómo se puede utilizar delegar?  
 A: sí de otro modo [...]

En 14 ocasiones mediante **solicitud de confirmación de respuesta**, ya sea con la pregunta "¿sí?" o repitiendo en forma de pregunta la parte final del enunciado del alumno:

- (336) A: estu- bueno estudié letras españolas  
 P: ah ¿letras españolas?

**4.9.2.12 Solicitud de aclaración**

Se documentaron ocho solicitudes de aclaración, con preguntas como: "¿qué dice?", "¿ah?", "¿eh?", "¿cómo?".

**4.9.2.3 OTROS FENOMENOS**

<b>1. DEL HABLA A EXTRANJEROS</b>	
a. Contribuciones	14
b. Empleo del pronombre "nosotros" inclusivo	4
<b>2. DEL HABLA ENTRE NATIVOS</b>	
a. Confirmación de acuerdo	13
b. Solicitud de acuerdo	52
c. Expresiones fáticas	3
<b>3. DEL HABLA DEL PROFESOR</b>	
a. Evaluación	6
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>

**4.9.2.3.1 Del habla a extranjeros:****4.9.2.3.1.1 Contribuciones**

Las 14 contribuciones que hace M3 a los estudiantes son de diversa naturaleza. En ocasiones aporta una palabra que apoya la idea que el alumno expresa:

- (337) A: [...] por eso el pueblo no puedo conseguir no puede conseguir este cambio no sé de política que él quiere porque no se respeta el su- sufragio pues no hay elección democrática  
 P: *en realidad*  
 A: *en reali- sí en realidad*

En otras ocasiones la profesora le confirma al estudiante que el vocablo empleado es el correcto, cuando hay vacilación por parte de él:

- (338) P: ah el presidente de tu país no tiene  
 A1: [sí creo que es primer] ministro ¿no?  
 A2: [parlamentarista]  
 P: ¿cómo?  
 A2: ¿es parlamentarista?  
 P: *parlamentarista*

A veces trata de adivinar el término que le hace falta al estudiante para completar su idea, en ocasiones con éxito, en ocasiones sin él:

- (339) A: y allá no bueno si si tiene el poder si podría decir no o si podría decir algo este contra las cosas que decide el parlamento pero en verdad es al revés ¿no? es el parlamento y  
 P: *decide*

- A: el primer ministro decide y el presidente nunca dice nada [...]  
(340) A: [...] pero lo que pasa es que como dicen aquí que aquí nadie se  
se atreve a negar algo al presidente y que el presidente este sí  
este... ¿cómo? este está usando su... su...  
P: ¿su poder?  
A: derecho de voto ¿no?  
P: su derecho de voto

Sus colaboraciones son también para corregir un término equivocado o incompleto del estudiante:

- (341) A: es por esto que la imbricación de los niveles de autoridad  
debilita el principio de... legime-  
P: *legitimidad*  
(342) A: cuando se afirma que el sistema político mexicano tiene un  
carácter pa- patriot- patriot-  
P: *patrimonialista*  
A: patrimonialista se quiere decir que... que es delegado

#### 4.9.2.3.1.2 Empleo del pronombre "nosotros" Inclusivo

Este rasgo se encontró cuatro veces en el discurso de M3-AV, en preguntas con los verbos entender y comprender: "¿comprendemos eso?", "¿entendemos lo que es esto?" "¿sí entendemos supeditar?", "¿sí entendemos la frase 'a discreción'?"

#### 4.9.2.3.2 Del habla entre nativos

##### 4.9.2.3.2.1 Confirmación de acuerdo

La maestra le hizo saber a los alumno que los estaba escuchando y los invitó a continuar en 13 ocasiones. Las expresiones de que se sirvió para este propósito fueron "ajá", "sí" y "mhm".

##### 4.9.2.3.2.2 Solicitud de acuerdo

M3 introdujo preguntas breves entre secuencias de enunciados en un mismo turno, con el fin de verificar si contaba con la aprobación de los estudiantes para continuar con el turno en 52 ocasiones. La expresión más empleada fue "¿verdad?", con 25 ocurrencias. Le siguen en frecuencia: "¿sí?", "¿no?" y "¿mhm?".

##### 4.9.2.3.2.3 Expresiones fáticas

Se documentaron sólo tres ocurrencias del empleo de expresiones fáticas, en una de ellas con el propósito de darle más tiempo al alumno de procesar su respuesta:

- (343) P: ¿cómo es supeditar? ¿cómo puedo utilizar supeditar?  
 A: con los ejemplos  
 P: con los ejemplos a ver

#### 4.9.2.3.3 Del habla del profesor

##### 4.9.2.3.3.1 Evaluación

La profesora evaluó las respuestas de los alumnos en cinco ocasiones, con las expresiones "muy bien" y "sí, correcto". En una ocasión la expresión fue repetida dos veces por la maestra:

- (344) P: mhm llegó a su punto más alto  
 A: o terminó  
 P: o terminó *muy bien muy bien* muy fácil (.) bueno vamos a dejarle aquí [...].

#### 4.9.3 Resumen de las modificaciones de M3-AV

Se detectaron algunas modificaciones de tipo lingüístico en el habla de esta profesora. En el nivel fónico-fonológico hubo pocas modificaciones como pausas y reducciones fonéticas en dos palabras de uso frecuente.

En el nivel gramatical los ajustes fueron escasos, sólo se dio la omisión de un verbo copulativo. En el nivel semántico se registró cierta variedad, ya que se emplearon sinónimos paráfrasis y expresiones idiomáticas, así como el fenómeno de la ejemplificación.

Las modificaciones interactivas se dieron con cierta variedad. Los rasgos más abundantes fueron la repetición de las expresiones del alumno, seguida de la confirmación de la propia comprensión. Se registró también un número regular de casos de repetición de las propias expresiones y de empleo de marcos conversacionales.

Las preguntas de contenido superaron en número a las retóricas. De éstas últimas el subtipo que predominó fue con pronombre interrogativo. De las de contenido, los subtipos más abundantes fueron con pronombre interrogativo y de respuesta Sí/No.

En cuanto a la repetición de las expresiones del alumno, el subtipo más frecuente fue en forma total y exacta. Por lo que respecta a la repetición de las propias expresiones, el tipo más frecuente fue en forma total y con paráfrasis.

Asimismo se identificaron una serie de fenómenos propios del habla a extranjeros, como las contribuciones y el empleo del pronombre "nosotros" inclusivo; del habla entre nativos, la confirmación de acuerdo, la solicitud de acuerdo y las expresiones fálicas, y del habla del profesor, la evaluación.

## 4.9.4 Conclusiones específicas sobre M3

Tabla 6: Frecuencia de modificaciones de M3 en los tres niveles de enseñanza

TIPO DE AJUSTE	PROFESORA: M3		
	NI PR	VE IN	LEG AV
Reducciones fonéticas	1	11	2
Omisión de verbos copulativos	7	2	1
Omisión de otros verbos	2	2	0
Omisión de otros elementos	3	2	0
Retención de constituyentes opcionales	6	0	0
Casos de agramaticalidad	1	0	0
Emprego de alórnimos	3	3	3
Emprego de paráfrasis	1	4	6
Emprego de expresiones idiomáticas	2	1	1
Otros fenómenos: ejemplificación	0	1	1
Preguntas retóricas	48	34	31
Preguntas de contenido	75	60	42
Deseo de dejar la elección del tópicó al alumno	0	1	1
Aceptación de tópicó no intencional	0	0	0
Emprego de marcos conversacionales	14	12	10
Desplazamiento del tópicó a la izquierda	1	0	0
Descomposición	2	3	3
Expansión	13	5	6
Repetición de las propias expresiones	56	19	11
Repetición de las expresiones del alumno	89	36	33
Verificación de la comprensión del alumno	0	0	8
Confirmación de la propia comprensión	24	15	19
Solicitud de aclaración	7	7	8
Contribuciones	24	16	14
Emprego del pronombre "nosotros" inclusivo	0	1	4
Soporte afectivo	1	1	0
Impulso	3	5	0
Repetición del vocativo	0	2	0
Confirmación de acuerdo	32	12	13
Solicitud de acuerdo	53	58	52
Simulación de entendimiento o comprensión	0	0	0
Expresiones fáticas	4	9	3
Pase de turno	0	2	0
Reexpansión	6	0	0
Evaluación	0	1	5
Interrupción aclaratoria	1	0	0
Verbalización de gestos del alumno	1	1	0
Verbalización de comentarios no expresados por el alumno	0	2	0
Lexicalización de situaciones	0	0	0
Traspaso de preguntas	0	0	0
Reconstrucción del discurso del alumno	0	0	0

La profesora M3 realiza modificaciones lingüísticas, interaccionales así como un conjunto de rasgos identificadas en otras hablas simplificadas.

En cuanto a las modificaciones lingüísticas, puede observarse cierta tendencia a disminuir el número de rasgos a medida que aumenta el nivel

lingüístico de los estudiantes, aunque en los niveles PR e IN el número total de modificaciones elaboradas es el mismo.

En el nivel fónico-fonológico esta profesora se distingue por los cambios que realiza en la entonación, más que por hacer cambios en la velocidad de enunciación, que resulta en los tres niveles bastante semejante al nivel estándar. Estos cambios entonativos parecen motivados por el deseo de captar la atención del alumno amén de que responden a un estilo de comportamiento en cierta forma "teatral" que gusta emplear la maestra ante el grupo. Este estilo "teatral" aunado a la simpatía natural de la maestra, estimula la atención de los estudiantes y crea un ambiente muy agradable en el aula. Los alumnos se sienten bastante desinhibidos al grado de un estudiante oriental del nivel PR se pone a cantar ante el grupo a solicitud de la maestra. Por otro lado el hecho de que prácticamente no realice cambios en la velocidad de enunciación hace pensar que probablemente existe en ella la conciencia de que los alumnos deben acostumbrarse a la velocidad estándar de enunciación de los hablantes nativos, dado que se encuentran en situación de inmersión. Quizá también por eso elabore reducciones fonéticas en tres palabras de uso frecuente en los tres niveles, si bien resultan mucho más frecuentes en el nivel IN.

En el nivel gramatical realiza omisión de verbos copulativos, de otros verbos, de otros elementos y retiene constituyentes opcionales, con cierta tendencia a elaborarlos más en el nivel PR. En este nivel su habla podría considerarse como agramatical en una sola ocasión.

Las modificaciones de tipo semántico se dieron con mayor irregularidad, ya que en algunos casos (empleo de sinónimos) el número de ajustes fue el mismo en los tres niveles; en otros (empleo de paráfrasis) el número de rasgos fue aumentando a medida que se incrementaba el dominio lingüístico de los estudiantes; en otros, como en el empleo de frases idiomáticas, que se espera sea mayor en los niveles más avanzados, fue mayor en el nivel PR y la ejemplificación se produjo en los niveles IN y AV, pero no en el PR. Probablemente esto se deba a la influencia que ejerce el tratamiento del tópico y la actividad que se realiza. Hay que anotar que en el nivel AV se realizó un ejercicio de vocabulario, lo que obligó a la maestra a emplear más paráfrasis que en los otros niveles.

En cuanto a las modificaciones interaccionales, se dieron con cierta variedad. Como puede verse en el cuadro, algunos ajustes se realizaron con mayor incidencia a medida que es más bajo el nivel de dominio de los estudiantes, como en el caso del empleo de marcos conversacionales, desplazamiento de tópico a la izquierda, repetición de las propias expresiones y repetición de las

expresiones del alumno. En otros casos la incidencia resulta más irregular, como en el deseo de dejar la elección del tópico al alumno, descomposición, solicitud de aclaración, verificación de la comprensión del alumno, rasgos que en ocasiones resultan más frecuentes en los niveles IN y AV o sólo en el AV, sin embargo, con excepción de la verificación de la comprensión del alumno, la mayoría de las veces la diferencia es poco significativa. Es muy probable que estas irregularidades obedezcan a la influencia que tiene el tópico y la actividad en la realización de las modificaciones.

Sorprende que en los tres niveles de enseñanza, el número de preguntas de contenido haya superado al de las preguntas retóricas. En ello sin duda influyó el tipo de actividad realizada. Hay que tener presente que en las tres horas videograbadas se realizaron conversaciones sobre temas culturales (la comida, actividades diarias, la familia, la mujer, la política, etc), en las que los alumnos respondieron preguntas orientadas a la expresión de opiniones personales. Las preguntas retóricas se realizaron al corregir ejercicios de comprensión y vocabulario.

El ajuste que realizó la profesora con mayor asiduidad, fue la repetición de las expresiones del alumno especialmente en el nivel PR. La repetición de las propias expresiones también alcanzó un alto índice de frecuencia, lo que va de acuerdo con las afirmaciones de los autores en el sentido de que el habla del profesor es altamente repetitiva. En la concepción de esta profesora, mientras más bajo es el dominio lingüístico de los estudiantes, es mayor la necesidad de repetir el discurso, tal vez para ayudarle al alumno a fijar estructuras.

M3 realizó además otro tipo de ajustes interaccionales con el fin de contribuir a la comprensión del *input* (reexposición); para involucrar más al estudiante en la conversación atrayendo su atención (empleo del pronombre "nosotros" inclusivo, repetición del vocativo, solicitud de acuerdo); para facilitar o estimular la elaboración de *output* en el alumno (soporte afectivo, impulso, confirmación de acuerdo, pase de turno, expresiones fáticas, evaluación), si bien en algunos casos con cierta irregularidad en cuanto a la relación entre el nivel de dominio lingüístico del alumno y el índice de frecuencia. Por ejemplo, el número de contribuciones realizadas resulta menor a medida que el nivel de dominio lingüístico aumenta, sin embargo en otros rubros como la confirmación de acuerdo y solicitud de acuerdo, que mostraron mucha mayor incidencia que otros rasgos, esta tendencia no es tan clara. Lo mismo ocurre con otros fenómenos que se dieron con mucha menor frecuencia, como las expresiones fáticas, el pase de turno, la evaluación y la verbalización de comentarios no expresados por el

alumno. Sin embargo, como ya se ha dicho, la realización de muchos ajustes depende no solamente del nivel lingüístico de los estudiantes sino del tópico y la actividad desarrollada.

Esta maestra se destaca por haber elaborado ajustes en su habla que no habfan sido consignados en las investigaciones consultadas, como la interrupción aclaratoria, la verbalización de gestos y de comentarios no expresados por el alumno. El primero de estos ajustes está orientado a facilitarles a los estudiantes que escuchan la comprensión del *input*; los otros dos, tienen unca clara función pedagógica, ya que le proporcionan al alumno estructuras que desconoce en un contexto significativo.

## **CAPITULO 5: CONSIDERACIONES FINALES Y SUGERENCIAS PEDAGOGICAS**

Después de realizado el análisis del habla de tres profesoras de español en tres niveles de enseñanza (principiantes, intermedios y avanzados) conforme a las categorías de análisis expuestas en el Capítulo 3, en este apartado se presentan algunas consideraciones finales en relación a las preguntas de investigación que se plantearon inicialmente en este trabajo, se mencionan limitaciones metodológicas, se sugieren investigaciones futuras y se hacen algunas recomendaciones pedagógicas que podrían resultar de utilidad para los maestros que se inician como profesores de español como L2, y que podrían tenerse en cuenta al diseñar cursos de formación de profesores en esta área.

Con objeto de facilitar la lectura de este capítulo, en la Tabla 7, (página siguiente) se cuantifica el total de ajustes realizados por cada una de las profesoras (M1, M2 y M3) en los niveles de enseñanza considerados (PR, IN y AV). En las Tablas 8 y 9 se cuantifican las variedades con que se realizaron la repetición de las propias expresiones y la repetición de las expresiones del alumno respectivamente. A ellas se hará referencia en el cuerpo del capítulo.

Tabla 7: Frecuencia de modificaciones por nivel de enseñanza y profesor.

TIPO DE MODIFICACION	N. de E. / P								
	PR			IN			AV		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Reducciones fonéticas	3	3	1	8	1	11	9	1	2
Omisión de verbos copulativos	8	4	7	0	0	2	1	0	1
Omisión de otros verbos	3	2	2	0	1	2	1	0	0
Omisión de otros elementos	10	3	3	0	0	2	0	0	0
Retención de constituyentes opcionales	1	2	6	0	0	0	0	2	0
Casos de agramaticalidad	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Empleo de sinónimos	3	2	3	4	0	3	2	0	3
Empleo de paráfrasis	24	1	1	0	1	4	3	1	8
Empleo de expresiones idiomáticas	0	1	2	0	0	1	0	0	1
Otros fenómenos: ejemplificación	0	2	0	0	0	1	0	1	1
Preguntas retóricas	48	18	48	16	4	34	33	51	31
Preguntas de contenido	67	30	75	38	11	60	82	23	42
Deseo de dejar la elección del tópico al alumno	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Aceptación de tópico no intencional	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Empleo de marcos conversacionales	49	11	14	15	7	12	14	7	10
Desplazamiento del tópico a la izquierda	8	6	1	5	1	0	2	2	0
Descomposición	0	0	2	2	0	3	4	0	3
Expansión	9	9	13	10	0	5	10	4	6
Repetición de las propias expresiones	46	82	56	22	18	19	28	26	11
Repetición de las expresiones del alumno	45	95	89	25	27	30	8	44	33
Verificación de la comprensión del alumno	2	4	0	0	1	0	2	0	8
Confirmación de la propia comprensión	23	32	24	7	18	15	17	34	19
Solicitud de aclaración	8	27	7	16	4	7	3	11	8
Contribuciones	9	17	24	8	17	16	2	9	14
Empleo del pronombre "nosotros" inclusivo	0	0	0	0	0	1	0	0	4
Soporte afectivo	0	0	1	0	0	1	0	0	0
Impulso	4	3	3	0	0	5	0	0	0
Repetición del vocativo	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Confirmación de acuerdo	11	9	32	16	34	12	15	36	13
Solicitud de acuerdo	61	29	53	17	20	58	28	24	52
Simulación de entendimiento o comprensión	1	0	0	3	0	0	0	0	0
Expresiones fáticas	5	33	4	0	6	9	0	17	3
Pase de turno	0	2	0	4	1	2	4	2	0
Reexposición	0	0	6	0	0	0	3	3	0
Evaluación	0	22	0	6	0	1	8	0	5
Interrupción aclaratoria	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Verbalización de gestos del alumno	0	4	1	0	0	1	0	0	0
Verbalización de comentarios no expresados por el alumno	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Lexicalización de situaciones	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Traspaso de preguntas	2	2	0	0	0	0	0	2	0
Reconstrucción del discurso del alumno	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 8: Frecuencia de la repetición de las propias expresiones por nivel y maestro

REPETICION DE LAS PROPIAS EXPRESIONES	PR			IN			AV		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
	a. En forma total y exacta	10	34	15	5	8	1	2	9
b. En forma parcial y exacta	17	18	11	5	3	2	5	5	2
c. En forma total con paráfrasis	3	8	8	5	3	5	7	7	5
d. En forma parcial con paráfrasis	1	3	7	5	0	2	9	0	1
e. En forma total y con expansión	8	16	10	1	3	8	3	2	1
f. En forma parcial y con expansión	5	2	5	1	3	0	2	3	0
g. Con reparación	2	1	0	0	0	1	0	0	0
TOTAL	48	82	58	22	18	19	28	26	11

Tabla 9: Frecuencia de la repetición de las expresiones del alumno por nivel y maestro

REPETICION DE LAS EXPRESIONES DEL ALUMNO	PR			IN			AV		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
	a. En forma total y exacta	19	34	25	8	8	12	4	16
b. En forma parcial y exacta	10	11	10	3	5	8	1	4	8
c. En forma total con paráfrasis	0	2	2	0	3	1	0	3	1
d. En forma parcial con paráfrasis	0	0	2	0	0	0	0	0	1
e. En forma total y con expansión	4	18	7	8	1	6	0	6	4
f. En forma parcial y con expansión	0	0	5	0	2	4	0	5	3
g. Con corrección gramatical	10	24	27	10	8	8	3	8	2
h. Con traducción	0	6	3	0	0	0	0	0	0
i. con adaptación pronominal o de otro tipo	2	0	8	0	0	1	0	1	0
TOTAL	45	95	89	25	27	38	8	43	33

1. Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación, relativa a si el profesor de español realiza ajustes lingüísticos e interaccionales en los tres niveles de enseñanza seleccionados, se analizó un conjunto de rasgos lingüísticos a nivel tónico-fonológico, gramatical y semántico, así como una serie de ajustes a nivel interaccional, detectados por diversos autores en el habla a extranjeros, en el habla a los niños, en el habla del profesor y en el habla entre nativos. Se incluyó también el análisis de otros rasgos no mencionados en la bibliografía consultada que se identificaron en el *corpus*.

Se encontró que en general las tres profesoras elaboraron los dos tipos de ajuste en los tres niveles de enseñanza, si bien con ciertas diferencias individuales en cuanto a la frecuencia de realización.

Los **ajustes lingüísticos** que elaboraron las profesoras se dieron en tres niveles: tónico-fonológico, gramatical y semántico. Hay que aclarar que para el análisis de las modificaciones de tipo lingüístico se consideró un conjunto no muy

amplio de rasgos, con objeto de no alargar demasiado la extensión del presente trabajo. Con todo, la breve muestra que se consideró incluye algunos de los rasgos más representativos.

En el **nivel fónico-fonológico** se analizó la velocidad de elocución, acentuación y pausas, articulación cuidadosa, entonación exagerada, y reducciones fonéticas. Se observó cierta tendencia a disminuir un poco la velocidad de elocución sólo en el nivel PR, especialmente al inicio de la clase, al dar instrucciones y al dirigirse a estudiantes asiáticos (que por lo general muestran un dominio más bajo de la lengua). La preferencia por el empleo de la velocidad de habla estándar en la mayoría de las circunstancias, indica que probablemente existe en el profesor la conciencia de que los estudiantes a quienes se dirige se encuentran en una situación de inmersión lingüística, por lo que considera más apropiado emplear la misma velocidad de elocución que éstos van a encontrar fuera del salón de clase.

Se hace también un mayor número de pausas entre palabras y enunciados en el nivel PR al dar instrucciones, al planear el discurso, ante expansión, ante sinónimos, al omitir la cópula; también se realizan pausas intersilábicas en palabras nuevas, largas o de difícil pronunciación. Se acentúan y articulan con mayor cuidado palabras clave para una explicación o instrucción, así como palabras nuevas o difíciles. Se producen alargamientos en algunos sonidos para señalar errores en la morfología; se sube la voz al corregir, al introducir palabras nuevas y al aclarar confusiones de vocabulario. Llamó la atención en una maestra la elaboración de cambios en la entonación de algunos enunciados, empleando tono de canto y de murmullo, para llamar la atención de los estudiantes, al no obtener respuesta a una pregunta, para causar expectación o al resaltar lo extraordinario de un hecho. Se documentaron reducciones fonéticas en palabras de uso frecuente como "entonces", "verdad" y "pues", quizá porque debido al uso frecuente de estas palabras en la conversación cotidiana, su fonética se ha alterado tanto que resultaría poco natural el no hacerlas.

En el **nivel gramatical** se analizó la omisión de verbos copulativos, la omisión de otros verbos, la omisión de otros elementos, la retención de constituyentes opcionales y casos de agramaticalidad.

Se consignaron en los tres sujetos de estudio omisiones de verbos copulativos (ser y estar), de otros verbos (haber, comer, tener, costar, valer, ponerse) y de otros elementos (preposiciones [de, en a], artículos, conjunción "y"), así como retención de constituyentes opcionales, si bien con baja incidencia y con una mayor tendencia a elaborarlos todos ellos en el nivel PR. Se percibió en las

tres profesoras el deseo de emplear un habla lo mayormente apegada a las reglas gramaticales.

En el **nivel semántico** se analizó el empleo de sinónimos, paráfrasis y expresiones idiomáticas. Al realizar el análisis se documentó también un rasgo que no había sido descrito en la bibliografía sobre el tema, al que se denominó ejemplificación.

Se encontró en las tres profesoras el empleo de sinónimos, paráfrasis y expresiones idiomáticas (juegos de palabras, giros de moda, alusiones a marcas comerciales o programas televisivos), sin embargo su distribución en los tres niveles de enseñanza no guarda tanta relación con el nivel lingüístico de los estudiantes como con la naturaleza del tópico tratado, y no es muy frecuente.

Sorprende que siendo la norma del español mexicano tan apegada al empleo de giros y juegos idiomáticos, éstos se hayan empleado con índices de frecuencia tan bajos, sobre todo si se considera la situación de inmersión en que se encuentran los estudiantes. A mi juicio, habría resultado hasta cierto punto "natural" el emplearlos con mayor incidencia, por la misma razón que se prefirió emplear una velocidad de locución estándar, esto es, porque son elementos que los estudiantes van a enfrentar constantemente fuera del salón de clase, sin embargo, probablemente se evitaron para no desviar la atención del estudiante hacia explicaciones que no tenían mucho que ver con el tópico tratado en ese momento, o porque el profesor piensa que el alumno los va a aprender fuera del salón de clase inevitablemente y prefiere concentrarse en la enseñanza de otros aspectos de la lengua, o bien porque en los libros de texto que se emplean hay diversos apartados dedicados al estudio de estas formas. De hecho, en los estudios realizados en el habla a extranjeros se señala como característica de este registro una baja o nula incidencia en este rubro, por la dificultad que conlleva su comprensión, de ahí que el resultado obtenido no contravenga la expectativa inicial en el sentido de que su empleo resultaría escaso o nulo. También llama la atención que halla sido tan baja la frecuencia de empleo de sinónimos y paráfrasis, posiblemente en ello haya influido el tipo de actividad realizada. Si se observa la Tabla 7, hubo un abundante empleo de paráfrasis en la clase M1PR, en la que se trabajó especialmente el vocabulario, mientras en las otras se dio preferencia a la conversación sobre un tópico del que los alumnos habían leído o escuchado algo previamente, por lo que quizá no se hicieron necesarias demasiadas explicaciones en relación al vocabulario.

Las modificaciones **Interaccionales** que se analizaron fueron muy numerosas. Algunos de los rasgos analizados fueron señalados por Larsen-Freeman y Long (1991) como propios del habla a extranjeros (tipo de pregunta,

deseo de dejar la elección del tópico al NNH, aceptación de tópico no intencional, empleo de marcos conversacionales, desplazamiento del tópico a la izquierda, descomposición, expansión, repetición de las propias expresiones, repetición de las expresiones del NNH, verificación de la comprensión del NNH, confirmación de la propia comprensión, solicitud de aclaración) (1). Otros fueron identificados por varios autores tanto en el habla a extranjeros (contribuciones, empleo del pronombre "nosotros" inclusivo, soporte afectivo), como en el habla a los niños (impulso, repetición del vocativo), entre nativos (confirmación de acuerdo, solicitud de acuerdo, simulación de entendimiento o comprensión, expresiones fáticas) o como rasgos propios del habla del profesor (pase de turno, reexposición, evaluación). Estos se analizaron bajo el rubro de "otros fenómenos". Finalmente un tercer grupo de ajustes fue identificado al analizar el corpus, y al no haber sido mencionados por los autores consultados, se analizaron bajo el rubro de "rasgos no señalados en la bibliografía" (interrupción aclaratoria, verbalización de gestos del alumno, verbalización de comentarios no expresados por el alumno, lexicalización de situaciones, traspaso de preguntas, reconstrucción del discurso del alumno).

a. En cuanto a las modificaciones descritas por Larsen-Freeman y Long (1991), consideradas en este estudio, se identificaron todas, si bien algunas no en las tres maestras y con escaso índice de frecuencia, como el deseo de dejar la elección del tópico al alumno y la aceptación de tópico no intencional, debido a que las profesoras invariablemente detentaron el control de los tópicos y los turnos. En este sentido sorprende que pese a esta circunstancia, la interacción maestro-alumno haya sido motivante para los estudiantes en la mayoría de los casos, tal vez porque los tópicos les resultaron atractivos.

Se observó que en ocho de las nueve horas grabadas, hubo un predominio de las preguntas de contenido sobre las preguntas retóricas. Ambos tipos se dieron con cuatro variedades, siendo las más frecuentes las que emplean pronombre interrogativo y las de respuesta Sí/No, resultado que contradice una expectativa inicial en el sentido de que las preguntas de opción resultarían las más abundantes, según lo expuesto en el Capítulo 2. Ello obedece tal vez a que el profesor no sólo está interesado en que el alumno comprenda el enunciado, sino en que elabore *output*, finalidad que no favorecen las preguntas de opción.

El empleo de marcos conversacionales se dio con alto índice de frecuencia, ya sea para cambiar de actividad, de interlocutor; para abrir, cambiar o cerrar un tópico; al introducir explicaciones. Las palabras que realizaron esta función con mayor frecuencia fueron: "bien", "bueno"; otras fueron: "muy bien", "entonces", "a

ver", "correcto" y combinaciones como: "bien, muy bien", "bien hasta aquí", "bien entonces", "muy bien bueno", "bien hasta allí", etc.

Los desplazamientos de tópico a la izquierda se dieron especialmente en preguntas. El profesor desplaza hacia la izquierda el tópico contenido en la pregunta. Se presentaron con mayor frecuencia en el nivel PR.

La descomposición se dio con mayor incidencia en el nivel AV, y muestra un particular interés, ya que la pregunta inicial llega a descomponerse en más de una o dos preguntas, como sucede en la mayoría de los casos reportados en la bibliografía. Se encontraron casos en que llega a descomponerse en siete preguntas.

La expansión se realizó en algunos casos después de pausa, generalmente para explicar algún elemento previo cuya referencia podría resultar poco clara o para añadir información que en un momento inicial se pensó que no hacía falta. Los elementos expandidos fueron frases de sujeto, pronombres personales, verbos, adjetivos, pronombres personales, frases empleadas en complementos adnominales, complementos directos, complementos circunstanciales.

La repetición de las propias expresiones se documentó con siete variedades, tal como lo muestra la Tabla 8. Puede observarse que en el nivel PR se realizó un mayor número de repeticiones y que los tipos más frecuentes en los tres sujetos de estudio fueron en forma total y exacta, en forma parcial y exacta, en forma total y con expansión, si bien los demás tipos también tuvieron cierto índice de ocurrencia.

La repetición de las expresiones del alumno se dio con nueve variantes (Cfr. Tabla 9). Parece claro que en el nivel PR se elaborará el mayor número de ocurrencias de este ajuste, resultando con mayor incidencia las repeticiones en forma total y exacta, con corrección gramatical y en forma parcial y exacta en las tres profesoras.

La verificación de la comprensión del alumno se elaboró con un bajo índice de ocurrencia, con preguntas del tipo: "¿sí?", "¿me explico?", "¿entiendes bien la pregunta?", "¿qué pasó?", "¿ya?", "¿comprenden este verbo?", "¿ajá?", "¿mhm?".

La confirmación de la propia comprensión se registró con frecuencia en los tres niveles de enseñanza. Se dio en dos modalidades. La primera consiste en que el profesor confirma con una pregunta, que lo dicho por el alumno corresponde a lo que entendió. La segunda, a que se le denominó solicitud de confirmación de respuesta, se realiza mediante una pregunta retórica que puede ser "¿sí?" (con el equivalente de "¿es verdad?") o repitiendo como pregunta la aseveración del estudiante (que entendió perfectamente). La diferencia entre

ambas modalidades consiste en que, mediante la primera, el profesor desea confirmar si entendió bien, porque no está totalmente seguro de haber escuchado bien, mientras en la segunda, resulta claro que el profesor entendió bien, y el objetivo de hacer la pregunta va más orientado al deseo de que el alumno añada nuevos elementos a su expresión anterior, como un recurso para elicitación *output*.

La solicitud de aclaración tuvo un número regular de apariciones. Generalmente se realizó mediante preguntas del tipo: "¿sí?", "¿perdón?", "¿qué?", "¿eh?", "¿qué pasó?", "¿cómo?", "¿m?", "¿qué dice?", "¿ah?", o bien mediante la aseveración "no entendí". Otro procedimiento es repetir la parte del enunciado del alumno que sí entendió y repetirlo subiéndolo la entonación al final.

b. En cuanto a las modificaciones interaccionales analizadas bajo el rubro de "otros fenómenos", puede afirmarse que se realizaron en forma irregular en las tres profesoras. Los más frecuentes fueron la solicitud de acuerdo, la confirmación de acuerdo y las contribuciones.

La solicitud de acuerdo, cuya meta es verificar si cuenta con la aprobación de los estudiantes para continuar con el turno, se elaboró principalmente con las preguntas "¿sí?" y "¿verdad?". Menos frecuentes fueron: "¿mhm?", "¿de acuerdo?", "¿bien?", "¿ajá?", "¿eh?", "¿mm?", "¿no?"

Para la confirmación de acuerdo se emplearon interrogaciones como: "¿sí?" "¿mhm?", y aseveraciones como "sí", "ajá", "mhm", "bien", "ah bien", "ajá, muy bien", que estimularon al alumno a seguir conversando.

Las contribuciones se dieron de diversas maneras. En ocasiones el alumno pronunciaba una parte de la palabra o frase deseada, que era completada por la profesora; otras veces el alumno expresaba el término en forma de pregunta para mostrar su falta de seguridad respecto a la palabra pronunciada. También sucedió que la profesora proporcionaba el término en forma interrogativa, mostrando así inseguridad sobre si lo dicho correspondía al término deseado por el estudiante. En otras ocasiones la profesora colaboró traduciendo al español un término enunciado en inglés por alguno de los estudiantes.

El empleo de expresiones fáticas se dio con mayor frecuencia sobre todo en la profesora M2, lo que delata una característica personal del habla de esta maestra. La expresión más usual en este caso fue "a ver", otras fueron "vamos a ver" y "a ver vamos a ver", "a ver a ver", "a ver a ver a ver" y se emplearon no sólo para facilitar la organización del discurso del maestro, sino también para darle tiempo al alumno de organizar el suyo.

El impulso se registró en pocas ocasiones, especialmente en el nivel PR. Generalmente la profesora interrumpe su discurso y hace una pregunta o deja incompleta su expresión para que sea contestada por el alumno.

El pase de turno fue ligeramente más frecuente en el nivel IN, aunque su producción más bien escasa. El profesor dejó pasar su oportunidad de tomar el turno para que el alumno continuara con el tema, enunciando expresiones como "ajá" y "mhm".

La evaluación no se dio con mucha frecuencia, lo que no deja de llamar la atención, ya que en general se ha dicho que el habla del profesor es altamente evaluativa. Si se observa la tabla 7, se dio un alto índice de evaluación en la clase M2-PR, lo cual resulta explicable al observar que en esa clase se elaboró y se corrigió un ejercicio gramatical. Dado que en la mayoría de las clases grabadas se favoreció la conversación, el profesor no se vio en la necesidad de echar mano de este recurso. Normalmente la evaluación se realizó con expresiones como "muy bien", "bien, ajá", "correcto", "así es, bien", "correcto, bien", "sí, correcto", "exacto, correcto".

La reexposición fue un recurso empleado escasamente por las tres profesoras en diferentes niveles. El profesor expuso una información previamente conocida por el grupo e hizo una pregunta en relación a ella, que en general buscaba la elicitación de una opinión del estudiante.

El empleo del pronombre "nosotros" inclusivo y la repetición del vocativo se dieron con muy escasa incidencia, especialmente el segundo. El primer rasgo se dio mediante preguntas del tipo: "¿comprendemos eso?", "¿entendemos lo que es esto?", y el segundo se elaboró para comprometer más al alumno a responder a una pregunta.

c. En relación a los rasgos no señalados por la bibliografía se puede señalar que en general tuvieron muy escasa realización en los diferentes sujetos y niveles, sin embargo es probable que en un *corpus* mayor puedan darse con mayor profusión. La interrupción aclaratoria se produjo cuando un estudiante proporcionó un elemento que el profesor intuyó no iba a ser comprendido por el grupo, por lo que interrumpió el discurso de éste para hacer la aclaración pertinente. La verbalización de gestos del alumno sucedió cuando el profesor verbalizó gestos que el alumno hizo por desconocimiento de determinadas formas lingüísticas, con objeto de proporcionar justamente esas estructuras faltantes y que pudieran ser conocidas por el grupo. La verbalización de comentarios no expresados por el alumno consistió en la elicitación de comentarios que el alumno no hizo, tomando el papel de éste para darle cierto tono dramático o humorístico a la narración del estudiante, amén de proporcionar elementos lingüísticos adecuados a la situación.

La lexicalización de situaciones ocurrió cuando el profesor aprovechó una situación dada sin plan previo para proporcionar vocabulario a los estudiantes, es decir, se aprovechó el "aquí y ahora" para elicitación léxica nueva para el alumno.

El traspaso de preguntas se produjo cuando el profesor traspasó una pregunta elaborada por un estudiante, a otro, porque supuso que éste último conocía la respuesta, de ahí que lo estimulara a elaborar *output*.

La reconstrucción del discurso del alumno le permitió al maestro reconstruir un enunciado que el alumno no pudo formular en forma completa, a modo de que resultara claro para todos.

2. La segunda pregunta de investigación indaga cuáles son las modificaciones más frecuentes en cada nivel y cuáles son los factores que influyen en la presencia de unas y otras.

Llama la atención en lo relativo a la primera parte de la pregunta, que las modificaciones más frecuentes se realizaron en los tres niveles de enseñanza y en los tres sujetos de investigación (Cfr. Tabla 7), lo que tal vez nos permitiría vislumbrar una tendencia general en el profesor de español por la realización de ciertos ajustes en particular. Los rasgos con mayor índice de frecuencia -en orden decreciente- fueron: la repetición de las expresiones del alumno, la solicitud de acuerdo, la repetición de las propias expresiones, la confirmación de la propia comprensión, la confirmación de acuerdo, las contribuciones y el empleo de marcos conversacionales.

En relación a la segunda parte de la pregunta, puede decirse que la naturaleza y frecuencia de los ajustes que se reportaron en este estudio parece indicar que su realización no solamente responde al nivel de dominio lingüístico del alumno, sino también a otras variables como el tópico tratado y la actividad que se realiza en el aula. Hay que señalar a este respecto que la aparición de estos ajustes no siempre se dio con mayor frecuencia en el nivel PR, con una frecuencia regular en el nivel IN y con menor frecuencia en el AV (secuencia PR-IN-AV), como sería lo esperable si se considerara que los ajustes responden solamente al nivel de dominio lingüístico de los estudiantes, -situación que se detectó en un buen número de ajustes con baja incidencia (omisión de otros verbos, omisión de otros elementos, empleo de sinónimos, desplazamiento del tópico a la izquierda,) o en rasgos con mayor índice de ocurrencia como en la repetición de las expresiones del alumno-, sino que en algunos casos las secuencias de frecuencia fueron AV-PR-IN (confirmación de la propia comprensión), PR-AV-IN (empleo de marcos conversacionales, repetición de las propias expresiones, solicitud de acuerdo); AV-IN-PR (confirmación de acuerdo); o

IN-PR-AV (contribuciones), por lo que no puede considerarse el factor de dominio lingüístico como el único que influya. Asimismo hay que considerar tendencias y preferencias particulares en los profesores por la elaboración de unos y otros ajustes, que pueden estar motivadas por la personalidad y experiencia del profesor. Todos estos factores inciden en la presencia y frecuencia de unos y otros en los diferentes profesores y niveles de enseñanza.

Si se analiza por qué resultaron más frecuentes los ajustes arriba enumerados se encontrará una razón que quizá permitirá conocer algunas de las dificultades y también motivaciones que plantea para el profesor la situación del salón de clase. Por ejemplo, el hecho de que en el aula se realice una variedad de actividades entre las que generalmente no existe una relación muy clara (se puede pasar de un juego de roles a un dictado), el empleo de marcos conversacionales se perfila como un recurso necesario para delimitar las fronteras entre ellas. El hecho de que el maestro deba dirigirse a un grupo de estudiantes y por lo mismo no pueda recibir de él confirmación de acuerdo, como la recibe al interactuar con un individuo en particular, explica la frecuente necesidad que tiene de realizar solicitudes de acuerdo. La repetición, tanto de sus propias expresiones como de lo dicho por el alumno, cumple con una doble función, al mismo tiempo que favorece la comprensión de los enunciados, parece resultar útil para la fijación del *input*, tarea a la que debe abocarse el profesor de lengua, motivo que impulsa la recurrencia a este ajuste. En cuanto a la confirmación de acuerdo, las contribuciones y la confirmación de la propia comprensión (que se dio con mayor frecuencia bajo la forma de solicitud de confirmación de respuesta), son elementos que favorecen la producción oral de estudiante y que no requieren de un gran esfuerzo por parte del profesor en su realización.

3. La tercera pregunta de investigación se refiere a cuáles ajustes están más ligados a una función pedagógica. Como se señaló en la Introducción (Cfr. p 3-4), el concepto de función pedagógica suele relacionarse o confundirse con otros dos conceptos muy importantes: intención pedagógica (Richerich y Scherer 1975) y propósito pedagógico (Seedhouse 1994).

Por intención pedagógica se entiende la utilidad que tiene en la mente del profesor o diseñador de materiales una actividad didáctica. El propósito pedagógico en cambio, es el que determina cómo los aprendientes se aproximan al texto y la clase de discurso que éstos producen en respuesta a él (2). Un tercer concepto es el de función pedagógica, mencionado por Kirschbaum (1980), que en este trabajo se entiende como el manejo que se hace a nivel de interacción de determinados recursos lingüísticos para promover o favorecer un uso de la lengua

en el estudiante; es decir, se considera que los ajustes que realiza el profesor al interactuar con los estudiantes en el salón de clase pueden cumplir con una función que va más allá de la mera proporción de *input* comprensible, es decir, cumplen con la función (pedagógica) de promover usos lingüísticos.

Puede afirmarse, entonces, que la intención pedagógica existe en la mente del profesor previamente a la elección de un texto y al desarrollo de una tarea o actividad en el aula; el propósito pedagógico se realiza en el salón de clase cuando el maestro solicita una reacción o tarea en el estudiante, como consecuencia del contacto con un texto (oral o escrito) y la función pedagógica se da al interactuar oralmente con los alumnos, y se manifiesta en el empleo de ciertos recursos (modificaciones) orientados a producir usos de la lengua (*output*).

En el conjunto de rasgos analizados se detectaron elementos motivados en tres sentidos:

a. Los ajustes que se orientaron a proporcionar al alumno *input* comprensible (preveniendo o reparando conflictos en la conversación) en los sujetos de investigación fueron los siguientes:

- las modificaciones lingüísticas (a nivel fónico-fonológico, gramatical y semántico)
- el empleo de marcos conversacionales
- el desplazamiento del tópico a la izquierda
- la descomposición
- la expansión
- la repetición de las propias expresiones
- la repetición de las expresiones del alumno
- la verificación de la comprensión del alumno
- la confirmación de la propia comprensión
- la solicitud de aclaración
- la reexposición
- la interrupción aclaratoria
- la reconstrucción del discurso del alumno

La repetición (tanto de las expresiones del alumno como de las propias expresiones) cumple a la vez con varios objetivos. Por un lado favorece la comprensión del *input*, tanto del aportado por el profesor como el aportado por el alumno en turno (para que sea comprendido por el resto del grupo); por otro lado favorece la retención de las estructuras, de ahí que haya resultado uno de los fenómenos más frecuentes en el *corpus*, como ya se mencionó antes, y que se haya producido con una variedad de modalidades.

b. Los ajustes que tienen una función pedagógica, es decir, los que favorecen la elaboración de *output* comprensible y ayudan al estudiante a interactuar oralmente, son:

- la confirmación de la propia comprensión (especialmente bajo la forma de solicitud de confirmación de respuesta)
- la contribución
- el soporte afectivo
- el impulso
- la confirmación de acuerdo
- la simulación de entendimiento o comprensión
- las expresiones fáticas (especialmente cuando éstas tienen la función de favorecer la organización del discurso del alumno)
- el pase de turno
- la evaluación
- la verbalización de gestos del alumno
- la verbalización de comentarios no expresados por el alumno
- la lexicalización de situaciones
- el traspaso de preguntas

Al realizar algunos de estos ajustes, como la contribución, la verbalización de gestos y comentarios del alumno, la lexicalización de situaciones, el profesor proporciona estructuras lingüísticas con el propósito de ayudar al estudiante a construir mejor su discurso en el momento que éste ocurre, es decir, en el momento de la interacción, enriquece su acervo de vocabulario y favorece la sistematización de formas gramaticales. Modificaciones como el el pase de turno, la evaluación, el traspaso de preguntas, el soporte afectivo, el impulso, la confirmación de acuerdo, la simulación de entendimiento o comprensión, las expresiones fáticas, motivan al estudiante a iniciar o continuar con el turno, haciendo más exitosa la interacción.

c. Puede mencionarse también un tercer grupo que se orienta más a atraer y mantener la atención del alumno en la conversación, con objeto de involucrarlo más activamente en ella. Tienen un valor afectivo:

- ciertos cambios en la entonación (que pueden crear expectativa)
- el empleo del pronombre "nosotros" inclusivo
- la repetición del vocativo
- la solicitud de acuerdo

4. En relación a la cuarta pregunta de investigación, sobre la correspondencia entre los resultados obtenidos en ésta y en otras investigaciones sobre el habla del profesor de lengua (cfr. Capítulo 2), este estudio permite corroborar algunas afirmaciones realizadas en otros trabajos. En primer lugar habría que mencionar que el habla del profesor de español tiende a la elaboración de enunciados gramaticales, ya que sólo se detectó un enunciado que viola las reglas de la sintaxis. El profesor es quien controla los turnos de habla y los tópicos, de ahí que únicamente se hayan documentado dos casos en que el profesor muestra su disposición a dejar la elección del tópico al alumno y un caso de aceptación de tópico no intencional. Asimismo se corrobora la inclinación del profesor por el empleo frecuente de marcos conversacionales para facilitar la percepción de las fronteras entre tópicos y actividades, y se confirma la relevancia que tiene en su habla la elaboración de repeticiones, tanto de lo dicho por él como de lo dicho por el alumno, si bien habría que aclarar que en el caso de los sujetos de este estudio fueron más abundantes las repeticiones de lo dicho por el alumno.

Sin embargo esta investigación contradice lo dicho por los autores en dos aspectos. El primero se refiere a la inclinación que se ha observado en los profesores de lengua por la elaboración de más preguntas retóricas que de contenido. En esta investigación hubo un mayor predominio de preguntas de contenido que de preguntas retóricas, probablemente porque en las muestras tomadas se les pidió a los profesores que dieran cierta preferencia a las actividades de expresión oral, resultando muy común la conversación entre profesor y alumnos en torno a un tema fijado por el profesor.

El segundo aspecto que no corrobora esta investigación es la tendencia del profesor de lengua a elaborar más verificaciones de comprensión que solicitudes de aclaración y confirmaciones de la propia comprensión. Los resultados de este trabajo muestran una alta inclinación por la elaboración de confirmaciones de la propia comprensión, ya que este rasgo, especialmente bajo la forma de solicitud de confirmación de respuesta -distinción elaborada en este trabajo-, permite que el alumno tome nuevamente el turno y abunde sobre lo dicho con anterioridad, con lo que se fomenta la elaboración de *output*, meta que persigue con bastante interés el profesor de español. En cuanto a la solicitud de aclaración, éste ajuste se dio con menor frecuencia que en el rubro anterior, si bien con mayor incidencia que la verificación de la comprensión, que tuvo un escaso número de realizaciones en general en las tres profesoras.

Hay algunas **objeciones metodológicas** que podrían hacerse a la presente investigación. En primer lugar la muestra de los sujetos de estudio es pequeña, ya que sólo incluye a tres sujetos del sexo femenino que imparten

clases en una de las muchas instituciones orientadas a la enseñanza del español en el país. Por otro lado, el *corpus* considerado tampoco resulta muy amplio, ya que comprende una hora de clase en cada nivel de enseñanza en los tres sujetos, lo que hace un total de nueve horas de clase únicamente.

En segundo lugar quisiera mencionar que el hecho de que los sujetos seleccionados para este estudio hayan trabajado en algunos casos con grupos de estudiantes que no eran los suyos, pudo influir en la naturaleza y frecuencia de las modificaciones realizadas, ya que existía un desconocimiento de previo del nivel de dominio lingüístico real y particular de los estudiantes a quienes se dirigía, conocimiento que sí tenía al dirigirse a su propio grupo.

Una tercera objeción es que el inventario de categorías de análisis que se empleó en este trabajo no comprende la totalidad de rasgos lingüísticos e interaccionales que se han identificado en otros estudios, por lo que la caracterización del habla del maestro en relación a estos ajustes no debe verse como un tema de investigación agotado en esta investigación.

La realización de **estudios futuros** en que se considere un mayor número de sujetos, de un *corpus* más amplio, de una selección mayor de categorías de análisis y de otras instituciones de enseñanza, sin duda enriquecería los resultados de esta investigación, que sólo puede plantearse como una aproximación a la caracterización de las modificaciones que realiza el profesor de español como L2 en el aula.

Con todo, la presente investigación tiene el valor de constituir uno de los primeros acercamientos al estudio de la interacción en el salón de clase en un contexto de enseñanza en inmersión del español mexicano, que puede abrir las puertas para la realización de estudios posteriores en éste y otros temas relacionados con la interacción en el aula. No hay que dejar de mencionar como uno de los principales hallazgos de este estudio, la identificación de ajustes interaccionales no identificados en trabajos previos, que no deberán soslayarse al emprender la elaboración de un inventario de ajustes completo del habla del profesor de lengua.

Hay que añadir a todo esto que el estudio de las modificaciones lingüísticas e interaccionales constituye un elemento entre los muchos que deben considerarse al elaborar una caracterización completa del habla del profesor de español como L2, por lo que este trabajo constituye apenas un punto de partida. Habría que profundizar sobre otros elementos que entran en juego, como la toma de turnos, los actos de habla, el contenido de la comunicación, el tipo de actividades didácticas, ya que sin duda la descripción cabal del habla del profesor puede aportar interesantes consideraciones que expliquen y mejoren los procesos

de adquisición y aprendizaje en el salón de clases e incidan en el proceso de formación de nuevos profesores.

Para terminar, quisiera hacer algunas **recomendaciones** a los profesores que se inician en el campo de la enseñanza del español como L2, en cuanto al valor que tienen estos ajustes en los procesos de adquisición y aprendizaje lingüísticos. Modelos de adquisición de L2 como el de Gass (1988) y VanPatten y Cadierno (1977) han enfatizado el importante papel que juega el procesamiento de *input* (la conversión de *input* en *intake*) para hacer los datos disponibles en el sistema en desarrollo del aprendiente y finalmente en la adquisición lingüística (3). La elaboración de ajustes en el habla puede alterar la manera en que el *input* es percibido y procesado por el estudiante, en este sentido el lenguaje de la instrucción puede tener un gran impacto en el sistema en desarrollo que éste posee.

Hacer consciente la existencia de todos estos ajustes podría conducir a la transformación de ellos en técnicas o estrategias orientadas a la consecución de diferentes fines didácticos. Ya se ha mencionado arriba la función o funciones que puede desempeñar cada ajuste en particular, por ejemplo, cómo el empleo de marcos conversacionales puede ayudar a delimitar mejor las fronteras entre las diversas actividades que se realizan en clase, cómo la repetición favorece la comprensión del *input* además de que ayuda a fijar estructuras, cómo hay modificaciones que ayudan a hacer más notables los tópicos, etc.

Una última recomendación iría orientada a la inclusión, en los cursos de formación de profesores de español, de una especie de taller en el que se hiciera evidente para el futuro profesor la diversa gama de recursos con que éste puede contar para que los estudiantes "entiendan todo lo que dice", y se ejercitara en la elaboración de ellos. En dicho taller se estudiaría por ejemplo, cómo elaborar una paráfrasis o proporcionar un sinónimo que no complique más el significado que se pretende explicar -situación que se da con mucha frecuencia en los profesores noveles-, qué modificaciones fonéticas es conveniente hacer y cómo hacerlas sin caer en un discurso "artificial", qué elementos se pueden omitir sin caer en la agramaticalidad, cómo reparar un conflicto en la interacción, cómo prevenirlo, cómo atraer la atención sobre un tópico nuevo, cómo descomponer una pregunta inicial, cómo impulsar al alumno a continuar con el turno, etc. Para el logro de estos objetivos se le podrían proporcionar al profesor en cerner enunciados aseverativos o interrogativos difíciles gramaticalmente y pedirle que emplee tal o cual mecanismo para hacerlo explícito a estudiantes de cierto nivel de enseñanza. Asimismo se podrían programar sesiones de video de clases impartidas por profesores experimentados e interrumpir la transmisión del video

en el momento en que ocurre un conflicto, o se presenta el caso de un estudiante poco participativo, con el fin de que el profesor en formación proponga una manera de enfrentar la situación exitosamente. Después podría compararse esta propuesta con la solución aportada por el maestro en el video.

A través del diseño de actividades como las mencionadas y de su inclusión en un curso de formación de profesores, se les brindará una mayor oportunidad a los docentes en formación de tomar conciencia sobre lo importante que resulta proporcionar un registro de habla comprensible y de los recursos con que pueden contar para favorecer la interacción, pero aun más: se les entrenará para hacerlo de una manera exitosa, favoreciendo con ello, su futuro desempeño en el salón de clase.

#### NOTAS AL CAPITULO 5

(1) Cabe señalar que no se consideraron para el análisis todos los rasgos del modelo de Larsen-Freeman y Long, debido a la dificultad que presentan algunos de ellos para ser cuantificados, y otros fueron adaptados a las necesidades y condiciones de la presente investigación. Por ejemplo, en relación a las preguntas se analizaron los tipos de pregunta referencial y de contenido y dentro de estos dos tipos, se analizaron cuatro subtipos: de opción, secuencias de pregunta-respuesta, con pronombre interrogativo y respuesta Sí/ No, con objeto de saber qué tipo y subtipo resultan más frecuentes. Asimismo la repetición de las propias expresiones se subanalizó en siete variedades (en forma total y exacta, en forma parcial y exacta, en forma total y con paráfrasis, en forma parcial y con paráfrasis, en forma total y con expansión, en forma parcial y con expansión, con reparación) y la repetición de las expresiones del alumno se describió con nueve variedades (en forma total y exacta, en forma parcial y exacta, en forma total con paráfrasis, en forma parcial con paráfrasis, en forma total y con expansión, en forma parcial y con expansión, con corrección gramatical, con traducción, con adaptación pronominal o de otro tipo) ya que el corpus resultó muy rico en relación con estos fenómenos.

Hay que señalar también que la expansión se analizó bajo dos rubros, uno dentro de la repetición y otro en ausencia de ella, motivo por el cual deben tomarse con cuidado los resultados que se obtuvieron en el rubro "expansión", ya que otros casos de expansión están incluidos tanto en la repetición de las propias expresiones como en la repetición de las expresiones del alumno.

(2) Según Seedhouse (1944), la conexión entre propósitos pedagógicos y patrones de interacción es la característica esencial de la clase de lengua. Seedhouse afirma que esta concepción debe ser entendida como un tipo particular de comunidad de habla que posee un sistema o sistemas de intercambio lingüístico propios. El rasgo fundamental que distingue el lenguaje de la clase de otras formas de comunicación es la correspondencia entre los propósitos

pedagógicos que subyacen en diferentes actividades de clase y las formas lingüísticas y patrones de interacción que resultan de estas actividades

Seedhouse sugiere que la interacción en clase puede ser analizada y evaluada de una manera mejor si se ve como operante en cuatro modos básicos de clase, en cada uno de los cuales parecen converger propósitos y patrones de interacción típicos. "Modo" es el tipo particular de comunidad lingüística del salón de clase que posee su propio y particular propósito y un sistema de intercambio lingüístico apropiado a ese propósito, que en turno tiende a producir patrones de interacción particulares. Habría cuatro modos básicos de clase:

MODO 1: Comunidad lingüística cuya meta es el mundo real. Su propósito es capacitar a los aprendiente a converger con una comunidad lingüística cuya meta es el mundo real. Los aprendientes intentan reproducir los patrones de interacción característicos de la comunidad lingüística a la que aspiran.

MODO 2: El salón de clase como comunidad lingüística. Su propósito es maximizar las oportunidades de interacción presentadas por la situación de la clase y la comunidad lingüística de la clase en sí misma. Los aprendientes hablan sobre su comunidad lingüística inmediata del salón de clase y de su medio ambiente inmediato, relaciones personales, sentimientos y significados.

MODO 3: Comunidad lingüística orientada a tareas. Los aprendientes llevan a cabo tareas empleando la lengua como vehículo.

MODO 4: Comunidad lingüística orientada a la forma y precisión. Los aprendientes aprenden de su maestro como manipular formas lingüísticas con precisión.

(3) VanPatten y Cadierno (1977) han propuesto un conjunto de hipótesis relacionadas con el procesamiento de *input* en la adquisición de L2. La primera hipótesis determina qué aspectos del *input* serán procesados por el aprendiente en un momento dado. Los autores sugieren que los aprendientes procesan *input* para el significado antes de que lo procesen para la forma. En los niveles principiantes e intermedios, los aprendientes que se concentran en el significado del *input* no tienen suficiente capacidad de atención para procesar al mismo tiempo el significado y la forma lingüística. Hasta que el proceso de significado se vuelve más automático, los aprendientes pueden volver su atención a aquellos elementos que no contienen un valor comunicativo muy alto (Cadierno 1992).

ANEXO:

## TRANSCRIPCIÓN DE LA CLASE M3PR

MAESTRA

ALUMNOS

Bueno chicos tienen que participar vamos a hablar mucho ¿sí? fíjense

No sé por(...)  
A's: ((hablan al mismo tiempo))

Yo voy a ser la maestra hoy (.) ¿eh?(.) es la lección número nueve (.) la lección número nueve de su libro ¿sí? vamos a trabajar hoy el maestro Eduardo ya sabe ¿eh? que vamos a trabajar la lección número nueve (.) a ver primero vamos a hacer el diálogo ¿sí? el diálogo de la página ciento cuarenta y cinco (.) muy fácil. dice Ana María es una muchacha francesa que vive en México vamos a conocer a Ana María ((señala a una alumna)) Ana María

si

y: después su amigo se llama Marco (.) el señor Shin es Marco(.) en el diálogo ¿sí? Marco (.) a ver vamos a comenzar el diálogo (.) empieza Marco

A1: sí  
A2: sí  
A1: Marco  
A2: ¿Marco?  
A1: Dígame  
A2: Ana María ¿qué está haciendo  
A1: Hola Marco pasa por favor estoy haciendo mi tarea de español  
A2: si quieres yo puedo ayudarte  
A1: sí claro mi[ra]

[si quie]res si quieres puedo ayudarte ¿sí?

A1: sí sí sí claro mira escucha mi redacción a ver qué te parece la titu-

	lé un día común ((lee)) A2: ((lee)) A1: ((lee))
¡ay! ¡qué bonito! ¡qué romántico! Anne	A1: si
Bueno ¿qué pasó en este diálogo(.) Ju- lia(.) muy fácil este diálogo ¿verdad? sí ¿de qué se trata?	A3: ((silencio))
<WH de qué se trataWH>. quién está quién habla (.)	A3: ((silencio))
son dos mujeres son dos hombres son tres mujeres son cinco mujeres cuán- tas personas	A3: no (.) dos personas uh mujer y hombre
¿cómo se llaman?	A3: uh Marco y señorita o señora Anne Marie
señorita señora quién sabe ¿verdad? nosotros no sabemos que sea pero bue- no(.) Ana ((alguien toca))	
adelante	A4: hola ((entra una alumna con un niño))
hola	((exclamaciones de varios)) A's: @@@@
un invitado este día	A3: joven joven
¿eh? (.) pasa	A4: mi hijo
mucho gusto	A's: @@@@@
muy bien entonces son dos personas las que hablan y qué pasa en el diá- logo Julia ¿qué está haciendo Ana?	

tiene mucho tiempo para Marco ¿verdad? se nota ¿es su amigo Marco?	A3: Um Ana habla que tiene(.) mucho tiempo para Marco
¿sí es su amigo? ¿sí? parece que sí (.)¿qué pasa después Grazia?	A3: sí
¿qué hace(.)cada día?	A5: Ana Marie dice lo lo que hace todos los días
a la casa es su vida cotidiana ¿verdad? cada día hace más o menos las mismas cosas(.) ¿verdad? y ayer tú recuerdas Frank el señor Shin nos contó algo cuando pasó a platicar él era el maestro ayer ¿verdad? el señor Shin ¿tú recuerdas qué hizo(.) el domingo el señor Shin?	A5: ella se despierta a las siete y va a la universidad para sus clases y después ella trabaja en una oficina y después regresa a la casa
¿qué hizo? él nos platicó que fue. a un lugar(.) ¿cómo se llama ese lugar?	A6: ¿qué hizo el domingo?
ayer	A6: ah...
sí nos platicó	A6: ¿ayer?
El fue a Chapultepec(.) ¿tú recuerdas qué hizo el señor Shin?	A6: él fue a Chapultepec
a ver	A6: uh un poquito

dibujó o hizo un dibujo	A6: él desi desi desina desina un
	A6: hizo un(...) muy bonito una plano de un plano de la Cha- pultepec en que los yardinios yardinios
ajá muy interesante ¿verdad?	A6: [XXX]
[¿qué te pareció]	A2: [gracias] gracias
¿verdad?	gracias
qué te pareció la idea de Shin qué qué pasa con Shin él es(.) es muy(.) [imaginativo]	A6: [st] ah él hace muchas muchas ima- ginación es es más creativo
muy creativo(.) a ver entonces qué hizo ese día(.) cuando fue a Chapultepec	A6: de qué
¿qué HIZO(.) ese día(.) en Chapultepec?	A6: ¿qué es hizo?
hacer pasado	A6: sí pasado
hoy hago ayer hice el señor Shin hizo nosotros hicimos ¿qué hizo el señor Shin el domingo?	A6: el domingo ah(...) el señor Shinació ah hiz una uh una research research
una investigación un paseo [¿no?]	A6: [paseo] ah para que señor Shin es el director de la (XXX)

¿de una escuela?	A6: una escuela [de]
[de] niños ¿verdad? Julia ¿que el señor Shin es el director de una escuela de niños?	A3: sí
¿sí? ajá	A6: que se interesante ah ah a la ecología en jardinos
[jardines]	[plantas] eh(...) está muy difícil continuar
muy difícil para ti pero tú puedes hacerlo(.) bueno él dijo(.) Grazia(.) él dijo que él salió de su casa(.) primero.	A5: sí
¿recuerdas? ¿y luego?	A5: y luego eh(...) fue a(...)
al metro ¿verdad? al metro él tomó el metro ¿cuál línea del metro?	A7: línea uno
la línea uno ¿color?	A7: roja
¿roja? ¿o azul? ¿qué color es (XXX) ¿rosa?	A7: sí
rosa creo ¿verdad? ¿sí? ¿ y luego qué hizo? ¿Grazia?	A5: él fue a Chapultepec

¿y qué hizo en Chapultepec?	
visitó	A5: el vi-si-té
<WH ¿y qué más?WH> ¿qué más hizo el señor Shin? ¿te acuerdas Julia? (.)	A5: visitó eh:: el museo de la historia de México
no te acuerdas(.) ¡Julia está enamorada!	A3: ((dice no con la cabeza))
<WH el señor Shin cantó una canciónWH> también ¿te acuerdas? ¿en dónde cantó la canción Sung? ¿en dónde? él estaba en Chapultepec ¿recuerdan? que llegó primero a-a-donde está el monumento de los Niños Héroes(...) y después entró a la casa de los espejos y la gente estaba muy contenta y muy- tenía mucha risa por ver su cuerpo de diferentes formas chicos y grandes y gordos y flacos y todo y luego subió(.) hacia el museo y después del museo	A2: cantó cantó cantó
encontró una muchacha y cantó ¿sí?	A7: salió del museo y(...) encontraba una muchacha y cantaba
señor Shin puede cantar la canción que cantó ayer ¿cómo es? porque yo-ustedes saben cómo es la canción eres tú? el señor Shin sabe cantar(.)	((el Sr. Shin habla con un alumno en coreano))
¿puedes cantar ahora?	A2: (XXX)
	A2: ahora ¿ahorita?

<p>sí</p>	<p>A2: mhm ((se aclara la garganta))</p>
<p>ooh vamos a escuchar la canción del señor Shin</p>	
<p>¿eh?</p>	<p>A2: voz de perro</p>
<p>¿voz de perro? ¡no! ¡no! voz de perro no a ver cómo es esa canción</p>	<p>A2: voz de perro</p>
<p>el señor Shin es tremendo bueno el señor Shin nos contó lo que hizo un día(.) en la semana fue al museo visitó este muchos lugares históricos dentro del museo hizo muchas cosas ¿verdad? y cotidianamente nosotros hacemos otras cosas ¿verdad? esteh Denisse ¿generalmente qué haces tú en un día común?</p>	<p>((el señor Shin canta Eres tú y en momentos todos ríen)) ((termina de cantar y todos aplauden y ríen))</p>
<p>sí</p>	<p>¿yo? eh</p>
<p>¿a qué hora?</p>	<p>eh:: me despierto</p>
<p>te bañas una noche antes en la noche (.) anterior</p>	<p>a las seis y(...) me(..) baño anoche</p>
<p>me visto</p>	<p>sí sí(...) y me vestirme</p>
<p></p>	<p>me visto ah(...) ah(...)ah(...)hasta las seis y veinte y... y tomo un vaso de:: jugo de naranja y:: yo preparo preparo mi desayuno sola-</p>

	mente verduras y tal vez pan o sopa y:: yo:: doy un beso a mi esposo
das un- ¿solamente un beso?	porque e [es..]
[muchos besos ¿no?]	A2: ajá
	A1: él es todavía eh.. [dormida]
[está dormido] cuando tú te levantas	sí
¡ay pobrecita!	oooo
¡pobrecita!	y después ah(...)ah (...) sal...salo
salgo	salgo para l'auto-bus a las seis y cuarenta y(...) ah(...) tomo el autobus hasta la escuela y(...) y llega llegamos a las veinte para las ocho y enseñ- enseño los niños hasta las dos dos y quince
dos y quince de la tarde	sí
¿muy cansada después?	sí
¿sí? un poco cansada	sí como hoy y después tomo un autobús otra vez por aquí y (...)y tengo un hora antes la clase para

	comprar las cosas bebe beber algo y tengo las clases de español
¿en dónde?	
en el [CEPE]	a la CEPE
maravilloso CEPE	[en el CEPE]
	sí ah(...) de las cuatro hasta las siete
¿sí?	
	y después voy con mi esposo y tiene las clases también en nivel dos a a la casa para comer y comemos algo no muy pesado
ligero	
	ligero
ligero	
	gracias
de nada	<del>eee</del> entonces eh:: ¿sentarnos?
nos sentamos	
	nos sentamos para hablar un poquito porque estaba un día sin la otra
un día	
	un día sin(...)
¿verlo?	
	sí sin verlo sí
ajá	

	sin ver
ajá sin vernos	sin vernos y tal vez toca la guitarra un poquito y ah(...)leo un poquito y
¿tú tocas la guitarra?	sí
¡ah::! ya podemos hacer una fiesta con Denisse	sí eeee
y el señor Shin puede cantar eres tú	eeee
¿verdad señor Shin? ajá	posible y después me no sé(...) me voy a dormir
se va a dormir	sí a las diez tal vez a a las nueve y media en la noche porque si:: voy a cama a las nueve y media puedo leer para media hora y entonces
te duermes	sí
tranquilamente	sí
muy bien muchas cosas ¿verdad? haces muchas cosas en un día	si
¿sí? y por ejemplo ¿cómo es la vida de una pianista? Julia dime tú ¿cómo es tu vida generalmente aquí en México? bueno ¿cómo era tu vida en tu país en Ucrania? ¿qué hacías en un día normal?	

mhm	¿en un día normal?
¿a las ocho de la mañana?	yo eeee eh:: mi levantando en ocho ocho horas
mhm	sí
¿desayuno?	a las ocho de la mañana después yo:: eh::yo tomo mi sal- desa
desayuno ¿qué tomas en el desayuno?	desayuno
Julia no come	ah:: yo comer como como poco porque ee
es mejor para ti	está mejor para mí
es como su abuelita ¿verdad? ¿recuerdan su abuelita de Julia?	si(.) después
¿cuántos esposos tuvo tu abuelita Julia?	A's: eeeeeee
¡cinco!	cinco
o sea que su abuelita de Julia ((hace un gesto))	A2: ¡ay ay ay!
cuidado ¿eh?	eee
con unos grandes ojos azules y un	eeee

pelo muy negro ¿no?	ah sí
bueno ¿y luego?	después yo voy en mi trabajo
¿cuál es tu trabajo?	yo trabaja
trabajo	trabajo en escuela para niños escuela música para niños escuela de música
bueno eso aquí en México	no
en Ucrania	no todo allá eh::yo::
¿niños muy pequeños?	no sólo pequeños ah ((se oye un motor de un coche y todos ríen)) (XXX) trabaja trabaja tres horas tres horas
tres horas aja(.) por favor señor Shinya sabes lo que debes hacer	A's: eeee ((el señor Shin se dirige a la puerta))
y ya cuando se acerca a la puerta. señor Shin ya (.) se fue eeee ya	eeee A3: como ayer
muy amable ¿y luego Julia?	después yo voy a mi casa
¿a qué hora?	¿a qué hora? está donde dos de la tarde

	de la tarde dos tres eh yo en mi casa yo un poco cansada poco cansada porque dormir
poco	poco dormir después tocar el piano
mhm	el piano
mhm	y veo televisión
ves la televisión(.) ajá(.) muy bien entonces eso es lo que hacen en Ucrania ¿y en México?	ah en México <del>eee</del>
¡nada!	no no <del>eee</del>
vacaciones	yo tengo mucho traba- jo en mi casa porque mi joby preparar co- mida <del>eee</del>
¡mm! no come pero prepara comida ¿vedá?	si si si para mi fa- milia después yo to- car el piano en el piano yo voy Escuela para Extranjeros <del>ee</del>
de la Universidad Nacional Autónoma de México	si y yo mañana voy al concierto cada semana
al concierto	si
¿y tú trabajas en.. en el en la or- questa filarmónica ¿no?	

	<p>((niega con la cabeza))</p>
<p>todavía no Marina sí</p>	<p>Marina poco @@@ sí</p>
<p>poco sí (.) muy bien(.) eso es lo que hace Julia en un día común en Ucrania y en México ¿no? también más o menos otras cosas ¿y qué hace Grazia en México?</p>	<p>¿Aquí en México? (.) yo:: yo s- hago poco @@ yo me despierto (.) tarde(.) a las nueve</p>
<p>no no es tan tarde no(.) tarde las doce la una</p>	<p>sí @@@ (XXX)</p>
<p>tarde las nueve está bien</p>	<p>temprano</p>
<p>temprano</p>	<p>después yo tomo mi:: desayuno</p>
<p>ligero ligero</p>	
	<p>sí y voy para las compras oh oh mh yo soy muy tímida</p>
<p>ay @@@</p>	<p>A2: no</p>
<p>usted es maestra ¿tú crees que ella es tímida?</p>	<p>no</p>
<p>no eso es una mentira</p>	

no @@@	sí yo me pongo roja
	A2: ella es un poquito tímida ((varios rien y comentan)) Mis orejas se ponen rojas
¡tus orejas se ponen rojas!	sí cada vez que yo hablo
no no es cierto(.) yo no creo(.) siempre habla bien Grazia habla muy bien. ¿y después?	
	después yo:: estudio español A: mucho
muchísimo	
	sí mucho yo leo muchos periódicos para practicar el español
practicar con mexicanos practicar con amigos tuyos	
	sí con mis amigos eh:: ellos son italianos pero
platican italiano	no no pero [ellos]
[hablan español]	
	están están aquí desde hace muchos muchos años más que veinte años
casi mexicanos	
	sí (...) y después(.) yo hago comida como a las dos y media(.) después yo:: vengo aquí (.) al CEPE

con nosotros	¿sí?
ajá	hasta las siete y después regreso:: a la casa y:: hago mis tareas
mhm ¿haces mucha tarea de español en casa?	uh
¿a veces?	uh
no es necesario para ella no es necesario ella entiende perfectamente ((con voz chistosa)) ¿sí? no haces mucha tarea	eh después:: voy a dormir como a las once o a la media noche
estudiando estudiando estudiando ¿verdad? Frank ¿y tú qué?	yo qué
qué haces en un día(.) generalmente ¿qué haces en un día común tú? qué haces de trabajo cada día	(XXX)
hacer	yo eh:: yo viaje con mi padre todos no (XXX)
¿paseo?	yo ha ido
voy	yo voy todos los mañanas
es común y corriente [escuchar esos	

ruidos]	[con mi] con mi padre a el trabajo mi pa- mi padre vo ve ves mi padre ve
va	A2: va  va eh al trabajo a las siete y media yo comenzar ah yo co- menzó el semanio a las diez (.) diez
¿cuál es tu trabajo?	yo tocar en el or- questa filarmónica
de la ciudad de México	de la ciudad de México
muy bien	está muy bonita ciudad los los gientes [la] cultura es muy inte- resante
[ecccc]	
interesante ajá	eh:: los auras de(.) los ensayos son de las diez de la mañana a la una de la tarde
sí	y después normal- mente yo vamos comer
yo voy	yo voy a comer(...) con Martin John eh
nuestros amigos de la [orquesta]	

	[de la orquesta] a los a los res- a restaurantes a res- taurantes mexicanos yo soy muy plas- placida a la cu- china mexicana
¿te gusta la cocina mexicana!	sí muy sí muy [mucho]
[el chile] ¿te gusta el chile?	
el pozole ¿qué más?	si la pozole po- zole
el Torito	yo yo gusto yo guste la pozole yer ayer ayer en el restau- rante el Torito a eh a a
ajá	Perisur
te gustó y está muy cerca- tú dónde ensayan dónde ensayan	muy bueno
mhm	la sayas en la Sala Olin Yoliztli
sí muy cuant- ¿cómo cinco minutos ¿no?	no no es el(...) es cerca de de la CEPE
cinco minutos en coche es muy cerca ajá ¿y luego? ¿después de tus ensa- yos?	cinco minutos
¿luego después? ¿qué haces después?	luego luego luego

	¿que haz después? uh ahora son diez de la mañana uh normalmente los lunes(...) sí lunes a viernes los sábados y domingos normalmente son libres
si	son libres
y ya	
y ya	bien es todo
	A2: vas a las clases ¿no?
	A1: sí a las clases eh la tarde de cuatro a siete como todos
[sí]	[como todos] tenemos
¿como todos? ¿como [todos]?	
	[¿tenemos?]
ajá ¿qué más? y ya ¿llegas muy cansado a casa? escribe mucho ¿ahora? ustedes saben que escribe mucho ((dice esto con ironía porque Frank trae una mano enyesada))	
¿verdad? con [el dedo pequeño]	si
	[un poco]
¿sí? y por qué está así el señor-este Frank ¿qué le pasó a Frank? ¿Shin? ¿por qué tiene así su brazo? ¿tú sabes?	
	A1: yo soy estúpido
	A2: alpinista
¿eh?	alpinista

¿alpinista? ¿y qué le pasó?	montaña
¿montaña? ¿qué le pasó en la montaña?	no sé
¿no sabes? ¿qué le pasó en la montaña?	se cayó
¿cómo? ¿tú sabes la historia? ¿no? ¿no sabes bien la historia cómo estuvo? se cayó (.) lo importante y lo triste es que se cayó ¿sí? ¿recuerdan cómo estaba el primer día cuando vino a clase?	sí
¡hi-! ¿cómo estaba su cara? ¿cómo estaba su cara?	muy mal ((varios lo dicen también))
muy mal pero ¿cómo estaba?	muy fea
¿muy fea? no no fea ¿cómo estaba? ¿recuerdan?	muy rojo
muy rojo muy rojo	sí
así muy quemado por el sol	sí
y la piel así se cae la piel ¿verdad? pedacitos de piel <del>o</del> y luego qué le pasó en sus manos a Frank ¿qué le pasó?	le duelen
le duelen sus manos ¿tú crees? su manita desconchavadita bueno tiene una fractura ¿verdad?	

	dos
dos ¿cuántas? ¿dos fracturas? ¿aquí?	
	sí y un poquito de fragmentos
de fragmentos ¡ough! cuánto tiempo vas a tener esta esta este yeso	
	seis semanas ses ses ses o
¿siete?	
	siete o o ocho ¿how do you say or or set?
o o o	
	o set o ocho
U ocho U [como empieza] con o el ocho le ponemos U ocho	
	[u ocho] semanas
ajá y después nosotros vamos a escribir(.) nuestro nombre(.) en el brazo [de Frank] al final	
	[sí] (xxx) dos semanas
en la última semana	
	en la última [semana]
[vamos a escribir] un pensamiento bonito en su brazo	
	cccc
¿verdad?	
	los los eh:: como en los uh imprints
las firmas ¿las huellas? ¿sí?	
	la sonrisa
¿la sonrisa?	
	la sonrisa en los labios
en los labios ¡ay! un beso	

ahí (.) al joven (.) muy bien y por ejemplo qué hace el señor Song ¿Song? en un día común ¿normalmente qué haces?	¿generalmente?
mhm	eh me levanto
me levanto	me levanto a las seis y media luego me(...) visto y luego voy al baño me lavo mis dientes [dientis]
[¿tenis?]	dientes
¡ah sus dientes! ¡sus tenis! ¡qué cosas! <del>eeeeee</del> ¡sus dientes! él se lava los dientes mhm ¿y luego?	y.. mi cara y manos y luego
tu cara ¿es necesario decir mi cara y mis manos? no ¿verdad? la cara las manos(.) me lavo los dientes porque ya sabemos que son nuestros ¿verdad? mis manos más de mí entonces no decimos mi ma- mis manos [sino mi- la cara]	[cuando termino]
¿eh?	cuando termino (XXX) salgo de mi casa y voy a trabajar
¿dónde trabajas?	en una cafetería que está muy cerca de mi casa donde vivo
en el centro ¿verdad? creo	en el centro sí(...) y abren la puerta como a las siete
de la mañana	

	<p>siete y media (...) entonces me desayuno como a las a las diez las diez en la cafetería donde trabajo</p>
<p>mhm</p>	<p>y trabajo hasta el tres y luego salgo y mi donde traba- jo y voy aquí</p>
<p>vengo</p>	<p>si vengo aquí</p>
<p>a la Universidad</p>	<p>a la Universidad</p>
<p>ajá</p>	<p>y termino mi clase como a las siete y regreso a mi a mi negocio</p>
<p>a tu negocio</p>	<p>si</p>
<p>al negocio y cua- a qué hora termi- nan a qué horas terminas en el ne- gocio</p>	<p>¿mi trabajo? como a las diez de la noche</p>
<p>mhm [pesadito]</p>	<p>[voy a dormir] en a las doce</p>
<p>te duermes a las doce todos los días</p>	<p>si no tiene tiempo para eee</p>
<p>ir</p>	<p>salir eeee</p>
<p>no tienes tiempo para salir ¿y tienes muchos amigos(.) aquí en México?</p>	

	si
¿sí? habla bien ¿verdad? si entendemos lo que dice y después Olga ¿tú qué haces generalmente? [un día]	
	[aquí]
un día (. ) un día común	
	aquí o en [Moscú]
[en México] en México	
	yo me levanto me levanto a las dos a las diez a las once a las
ah eeee	eeeeee ((varios))
	y después yo me desayuno desayuno:: yo tomo(...)uh(...) un copa
una copa bueno- una taza	
	taza
taza de café una copa de champán ¿no verdad? una taza de [café una taza de café]	
	[taza taza taza] de café con dos (...)¿cucharas?
cucharitas [cucharaditas cucharaditas de azúcar]	
	[azúcar azúcar]
ajá	
	de azúcar después yo y mi hijo
¿solamente tienes un hijo?	
	si
muy bonito ¿hablas español mi amor? ((se dirige al niño))	
	si

¿sí? (.) ¿mejor que tu mamá?	sí
éééé ¿por qué?	ayúdame
¿te ayuda?	ayúdame eh a hacer a hacer mi tarea
¡oh! ééé	éééééé ((todos))
¡tú eres el que hace las tareas de tú mamá!	éééééé ((varios)) es porque la tarea es muy muy muy muy
siempre es muy buena la tarea	éééééé ((varios))
entonces ya sabemos quién es el autor [de las tareas] realmente bueno en- tonces él te ayuda mucho	[éééééé] ((varios)) a veces
los niños aprenden muy rápido ¿ver- dad?	sí
¿verdad?	pero
yo cuando era chiquita aprendí a ha- blar español(.) y perfectamente no fui al CEPE (.) y hablaba español	¿yo? ¿tú? ¡sí! ééé por supuesto ééé ((varios))
éééééé entonces imagínate	A2: ¡remarcable!

<p>se nota se nota</p>	<p>A3: ((en inglés:)) remarcable re- marcable ¿verdad?</p>
<p>es impresionante</p>	<p>se nota impresio- nante</p>
<p>bueno entonces te levantas como a las once a las diez y luego</p>	<p>eeeeee</p>
<p>hago</p>	<p>y después yo hace hace</p>
<p>¿si?</p>	<p>hago hago mi tarea después yo prepa- ro eh preparo la comida</p>
<p>[para tus amigos]</p>	<p>la comida para mi hijo y para mi a- migos</p>
<p>ajá</p>	<p>[st]</p>
<p>ajá</p>	<p>y yo tengo- nosotros tenemos una comida a las a las doce doce o doce y media</p>
<p>quince minutos</p>	<p>sí después yo voy en la escuela para ex- tranjeros eh:: que está eh do- no quince</p>
<p>¿a pie? ¿o en coche?</p>	<p>quince minutos a a mi casa</p>

quince ¿cuántos?	en quince en quince
¡ah!	con cuarenta y cinco
¡muy diferente! ¡muy diferente!	cuarenta y [cinco]
quinientos qué ¡cincuenta!	quinientos quinientos
quinientos minutos	¡ah! cincuenta
cincuenta minutos dónde vives dónde vives ahora	no @@@ ((varios))
vivo o paso	yo yo voy por eh yo paso pasa
¿vives [cerca de Insurgentes]?	por vivo en Insurgentes
ajá ajá ajá en Avenida San Antonio	[yo vivo] yo vivo en San Antonio
¡ah! ¡la plaza de toros! [¡la plaza de toros!]	junto junto tarea ¿tarea? [hace cuerno] tarea
muy bien cerca de la plaza de toros	¡ah Toreo! ((varios exclaman))
@@@ muy parecido muy parecido ajá entonces más o menos cerca de la	si tarea de toros @@@

universidad no está muy lejos	más o menos y después mi clase
¿sí?	yo regreso a mi casa y preparo una cena y voy a o voy a un restaurante o un discoteca [o a mi amiga] ((varios))
[¿y tú qué] piensas de eso mi amor? ((se dirige al niño))	eeeeee ((varios))
se va a una discoteca ¿y el niño? ¿qué hace el niño entonces? [¿se va contigo?]	[yo estoy viendo la la ti vi]
eh	yo estoy viendo la ti vi
ella él se pone a ver la televisión ¿y la tarea?	yo estudia en la mañana
ah la haces muy temprano la tarea muy bien eh y	pobrecito sí
qué preparan- cuáles son las comidas eh normales en tu país cuántas veces comen hay un desayuno hay una comida a qué hora	¿para mi país?
sí	eh sí yo pre- yo preparo eh para para comida para comida una sopa siempre siempre
¿sopa de qué?	

	de... eh.. de
de verdura de	de verdura de champiñones
crema [o como crema]	[o o o]
crema de champiñones	si eh una sopa eh con pesada peces
	A2: ¡ah! pescado
pes- ¿sopa de pescado?	pescado
sopa de pescado	sopa de pescado y eh ((dice algo en ruso)) no sé cómo
traducción simultánea	eeee ((varios))
es el intérprete	eeee ((varios))
	sí y dos eh
en la mañana en la- muy temprano nada	no no nada en la comida
en la comida pero muy temprano en la mañana [hay algo] ligero leche o pan no sé	[muy temprano]
café	eh café
té	o ti

o te	o té
con vino	o té con vino
se llama	y en y en Rusia(...) Rusia(...) este(...) llam- llam- llama llamado
como sándwich	se llama se llama Gutterbrot como como como sand- wich
ajá	como como
más o menos con té o con café	casi
ajá un tipo de pan	y Gutterbrot en Alemania
¡ay!	Gutterbrot
ajá y después eso es en la- bueno en la tarde dices que preparas una sopa y qué más	eeee
si cuando preparas la sopa de cham- piñones o la sopa de pescado qué más	¿en la tarde?
mhm	ah bistec
¿qué es eso?	carne o beef Stro- ganov

	<p>@@@ eso.. en Rusia en dieciocho siglo siglo [dieciocho]</p>
[en el siglo dieciocho]	
millonario	<p>dieciocho fue fue un millonario</p> <p>millonario ¿sí? y ah (...)y él tiene apeto Stroganov</p>
ajá	<p>¿sí? y (...) @@@ cuando él muy viejo muy viejo ¿sí? y no no puedo</p>
[no puede no puede]	<p>[no puede no puede] no puede eh comer eh carne carne sí y el ((pregunta a uno de sus compañeros en ruso:))</p> <p>¿carne? eso ((hace gesto de picar))</p>
picada molida molida	<p>molida porque él no</p>
[no tenía dientes]	<p>[no tiene]</p>
estaba- cómo se dice cuando no tiene dientes (.) está-	<p>está</p>
chimuelo	<p>chimuelo</p>
está <u>chimuelo</u> vamos a escribir no tiene dientes está chimuelo ((escribe en el pizarrón)) y este pobre hombre ¿cómo se llama este hombre?	<p>A2: Stroganov</p>

¿tenía pelo?	A1: Stroganov
¿pelo?	A3: ¿Stroganov?
si tenía pelo ¿cómo se llama cuando no tiene pelo?	sí
o calvo ¿verdad? pelón o calvo entonces el pobre señor no tenía dientes	ah pelón
eso es importante eso es lo más importante sí ¿verdad? bueno	pero Stroganov muy rico
¿res?	y después en Rusia ¿cómo se dice en español ofen carne de
¿vaca? ¿o ustedes saben?	¿res? ¿vaca?
¿es un animal? ¿qué es qué es?	ofen
¡ah! a veces tres veces ¡ah! [ecccc]	A4: muchas veces ofen
	bueno english
	[ecccc] ((varios))
¿es un animal? ¿es un avión? ¿qué es? ofen frecuentemente	es una vaca
muy amable bueno frecuentemente	gracias Grazia eccc
	a veces nosotros eh

	tomamos un...eh una copa refresco refresco
¿como esto?	
	com- no
	A5: no refresco [agua con mucho]
[agua con]	
fruta	mucho
	frutas no no frutas eh por eh(...) árboles (...)frutas muy viejo viejo
¿maduras?	
como	esto es
	como zum- ¿no?
qué será como una naranja o qué será qué como qué	
	no con agua
seca seca [seca] seca	
	[eso]
deshidratadas secas	muy rico y muy típico para Rusia para Mos- cú
[mira]	A2: [eooooo]
	y después yo mi comida si yo a veces yo tomo tomo tomo un pastel
¡ah! qué rico para la dieta ¿verdad?	
	eoooooo
pastel de qué de chocolate o espe-	

<p>cial así de tu país un pastel rico con frutas también</p>	<p>me gusta mucho. con frutas con una manzana- ((pregunta a sus compañeros))</p>
<p>manzanas @@ gracias este niño es la salvación ¿y luego? @@@ ¿y después hay otra comida?</p>	<p>A2: ¿mango?</p>
<p>¿en la noche?</p>	<p>niño: manzana</p>
<p>¿no?</p>	<p>¿otra comida?</p>
<p>es más importante ¿no?</p>	<p>¿en la noche? ¡ay!</p>
<p>en el restaurante ¿qué prefieres?</p>	<p>en la noche ¡sí! ¡uf!</p>
<p>¿en la taquería? ¡ah! en la taquería ¿te gustan los tacos? ¿mexicanos?</p>	<p>@@@ en el res-restaurant</p>
<p>te encantan los tacos</p>	<p>ta- taquería</p>
<p>¿en Ucrania hay tacos al pastor? chorizo</p>	<p>¡mucho!</p>
<p>[yo como]</p>	<p>¡sh!</p>
<p>te gusta el chile . con té con café ¿chile?</p>	<p>me gustan mucho ¡ay chile quiero morir! yo yo ¿yo tomo?</p>
	<p>[yo como] chile con té con café con todo</p>

<p>está obsesionada por el chile ésta es una obsesión</p> <p>pica</p> <p>[ecccccc] ¡qué horror!</p> <p>o sea tú [puedes tomar un chile]</p> <p>¡ay no qué horror!</p> <p>¿es- pica mucho el chile de Corea?</p>	<p>¡sí!</p> <p>A2: ¿los chile verde? los... los</p> <p>A1: [picante]</p> <p>A2: [¿muy picante?]</p> <p>A1: muy muy picante</p> <p>A2: nada más ¿sólo con chile?</p> <p>A1: lloro lloro @@ [sí sí sí sí]</p> <p>A2: sólo con el chile (.) solamante</p> <p>A2: [sí]</p> <p>A3: más que los mexicanos</p> <p>A2: ¿no tequilo?</p> <p>A1: como como vodka sí [como]</p> <p>A4: [chile de Corea] chile de Corea más sabroso</p> <p>A4: pica más o menos</p> <p>A2: sí algunos</p> <p>A: Muy bueno [xxx] Mucho me gusta mucho las comidas de Chin- China</p>
---	---

¿de China? ¿no de Corea?	Corea es- es picante también
no muy picante pero muy sabroso dicen	
grande	largo largo
	¿puedo cocinar para nosotros?
no pue- este Olga tú puedes cocinar para nosotros	<del>eeeeeee</del>
esta es muy importante ella yo creo que cocina muy sabroso ¿verdad? ¿sí? tú qué piensas ¿ella cocina sabroso? ((se dirige al niño))	si
¿delicioso?	si
sí pues sí es su mamá	<del>eeeeeee</del> ((varios))
	¿te gusta el chile? ¿los chiles? ((se dirige al niño))
	no no nunca
	A5: Olga ¿te gusta la comida de India?
	A1: ¿India? mm(...) pero en India comida muy no picante picante picante y muy dulce
	A5: ah sí sí sí los dos juntos sí
	A1: juntos y es
	A5: no no te gusta

	A1: y China comida [de China]
	A5: [¿de China?]
	A1: ah me encanta A's: eee
¿cómo es una comida en tu país? Song en el desayuno ¿qué comes en un día?	
	¿en el desayuno? el té
sin chile ¿verdad?	eee sin chile eee
qué más	comida de cantonesa de norte con chile
ajá	
	donde vivo sin chile
sin chile	comemos sin chile
que comen en la comida ¿cuál es la comida <u>fuerte</u> del día?	[XXXXXXXX]en la cena
en la cena	sí
	no:: porque no porque en Moscú mm tie- Moscú tiene tiene
Moscú tiene	tiene un como uh [uno dos tres cuatro]
[¿un restaurante?] restaurantes	grandes restaurantes como nombre Pekín sí es Pekín ((comenta- rios confusos de va- rios))

	sí pero Pekín otra parte
otra parte del país	ah... yo como ahí comida muy picante ¡ash! como ¡aish!
como la lu- como el fuego	fuego sí
¡uf!	como fuego sí
¡uf! le sale fuego por la nariz y por la boca <del>eee</del>	Pekín está está en China del norte
ajá	hace muy frío allá
y necesitan un poquito de Chile	donde vivo en Cantón hace mucho frío
mhm	pero nosotros no comemos con Chile
mhm	allá casi no hay Chile
no hay mucho Chile	no
¿y en tu restaurante de México cocinan con mucho Chile?	sí la comida mexicana
la comida mexicana a veces es muy picosa ¿verdad?	sí
sí ¿te gustan los tacos a ti?	

<p>¿sí?</p>	<p>si diario como comida de mexicana</p>
<p>chilaquiles enchiladas y sopos y tacos y pozole y no sé qué tanta cosa y y- sí</p>	<p>chilaquiles enchiladas</p>
<p>[de Vietnam] la comida de Vietnam</p>	<p>¿tomas las cosas de Vietnam en China? ((se dirige al alumno chino pero éste no comprende la pregunta)) ¿tomas las cosas de Vietnam en China? las [comidas]</p>
<p>comen</p>	<p>de Vietnam no no no no en China ¿en Corea? ¿Shin? señor Shin to- co-</p>
<p>en Corea</p>	<p>¿comen las comidas de Vietnam en Corea? ¿las comidas de Vietnam?</p>
<p>¿comes comida vietnamita? ¿de Vietnam? Vietnam ((escribe "Vietnam" en el pizarrón)) Vietnam ¿no? ¿en tú país?</p>	<p>¿en Corea?</p>
<p>no entendí::: ((con voz cantada)) tú comes (.) comida de Vietnam</p>	<p>no entendí</p>
<p>***** la maestra</p>	<p>otra A: comes</p>

<p>eh ajá ¿conoces comida de Vietnam? (.) ¿conoces?</p>	<p>((el señor Shin pregunta algo a un compañero))</p>
<p>¿sí? ¿y has comido? (.) ¿tú? en tu país o aquí no sé ¿sí o no?</p>	<p>((asienta con la cabeza))</p>
<p>yo creo que el señor Shin no nos entiende ((con voz cantada))</p>	<p>yo achí</p>
<p>creo que no nos entiende</p>	<p>@@@@@@ ((varios))</p>
<p>muy bien y después Grazia (.) ¿más o menos cómo son las comidas en Italia en tu en tu país en tu región?</p>	<p>@@@@@@</p>
<p>espagueti</p>	<p>spaghetti @@@</p>
<p>y pizza [xxx]</p>	<p>pizza</p>
<p>la pizza ((de pronto maestra y alumnos sueltan una carcajada))</p>	<p>otro A: hay más hay más(...)es(...) pizza es(...) norteamericano</p>
<p>en los otros en los otros países</p>	<p>no eh la pizza es más popular en eh en eh los los otros países</p>
<p>a ver tú ¿qué piensas? @@@@</p>	<p>[XXXXXXXXX] no es más especial en Italia hay más comida</p>
<p></p>	<p>no sólo pizza pero-</p>

¿qué más hay?	es italiana
es italiana	otro A: es italiana
la cuna de la pizza es Italia	es Napoli
Napoli	[XXXX]
¿y co- qué comen más o menos en un día?	sí
	hay desayuno a las siete ocho nueve y mm y con café té leche con pan dulce o pan mermelada mantequilla(.) después hay la comida mm:: desde el mediodía a las tres con pasta como spaghetti o arroz después carne o pescado con ensalada verdura y fruta y:::
¿a qué hora es la comida?	mm desde a mediodía a las tres::
de las doce a las tres	sí (.) después en la cena
mhm	desde las siete las nueve las diez
¿es ligera la cena?	eh:: depende depende mucha gente para mucha gente el pasto è la comida principal es en la tarde pero

<p>la que engorda más</p>	<p>para otra gente es la cena</p> <p>si la cena y sopas y carne o pescado queso ensalada verdura y fruta y agua y vino</p>
<p>nm:: ¡muchas cosas! comen muchas cosas</p>	<p>((comentan varios a la vez y rien))</p>
<p>(XXXX) <del>peeeee</del> para altura. chicos vamos a contestar el ejercicio de nuestro libro fijense dice indica con una efe- el ejercicio be indica con una efe si es falso o con una ve si es verdadero a ver empezamos con Frank dice el número uno</p>	<p>An Maria está escribiendo cuando llega Marco a visitarla</p>
<p>¿es verdad o no es verdad?</p>	<p>A': sí</p> <p>A': sí es verdad</p>
<p>verdadero ella está haciendo(...)¿qué está haciendo?</p>	<p>la tarea</p>
<p>su tarea ¿de qué es la tarea?</p>	<p>p's</p>
<p>¿sobre qué tema?¿sobre qué qué está haciendo?</p>	<p>un día común</p>
<p>un día común es su tarea de español ¿verdad? ¿sí? es su tarea de español luego dice número dos Olga</p>	<p>ella se molesta porque su amigo la in-te-rrumpe (.) es</p>

es falso	no verdad
ella no se molesta ella es amable con Marco ¿verdad? yo creo que son buenos amigos entonces ella está contenta porque llega Marco a pesar de que sí la interrumpe cuando está haciendo su tarea pero no se enoja número tres Julia	falso
es verdad le gusta escuchar la tarea ¿verdad? le gusta escuchar lo que hace su amiga es verdad ¿luego? Kasa	Marco escucha la redacción de Ana Maria con agrado
¿está lejos o cerca? (...) cerca pero ¿a quince minutos en coche o a pie?	Anne Marie no vive cerca de la escuela donde estudia (...) mm:: está a quince minutos
entonces es muy cerca ¿verdad?	no a pie
está bien ella vive cerca de la escuela donde estudia y luego ¿Shin?	mhm
ella trabaja en un laboratorio como recepcionista ¿es verdad?	ella trabajo en ah en un laborat- torio la- boratorio como re- cep- cionista
¿dónde trabaja entonces?	sh.. no sé
a ver dónde trabaja ¿trabaja en un laboratorio como recepcionista? ¿sí?	((no responde))

no ¿dónde trabaja?	no
a ver Denisse ¿nos ayudas?	A': hace
	hay a una oficina como secretaria
ella trabaja en una oficina(.) como se- cretaria tarea vamos a hacer una ta- rea vamos a escribir(.) vamos a resu- mir el ejercicio ce dice resume en pocas líneas lo que Anne Marie hace en un día común van a escribir(.) us- tedes qué hace Anne Marie en un día común ¿sí? de tarea es [como tarea]	[como tarea]
es como tarea y luego el otro ejerci- cio relata lo que tú haces en un día común vamos a escribir(.)hacer una re- dacción de lo que ustedes hacen gene- ralmente en un día ¿verdad? bueno chi- cos vamos a terminar aquí muchas gracias ¿sí? muchos saludos muchas gracias y aquí le dejamos	

## BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. L. 1980. "Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching". En: Larsen-Freeman D (ed.) *Discourse analysis in second language research*, Rowley Mass.: Newbury House. 165-187.
- Allwright, R.L. 1984. "The importance of Interaction in Classroom Language Learning" *Applied Linguistics*, 5 (2) 156-171.
- Allwright, R. L. y Bailey K. M. 1991. *Focus on the language classroom. An introduction to classroom reseach for language teachers*. Cambridge University Press.
- Alvarez Cederborg, A. y Chávez Aguilar, R. 1992. "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2". *E.L.A.*, Año 10, Edición especial, Números 15 y 16, Diciembre.
- Arthur, B. W., M. Culver, J. Young, L. y Thomas, D. 1980. "The register of impersonal discourse to foreigners: verbal adjustments to foreign accent", en: Larsen-Freeman, D. (ed.) *Discourse analysis in second language research*, Rowley Mass.: Newbury House. 111-24.
- Brock, C. A. 1986. "The effect of referential questions on ESL classroom discourse" *TESOL Quarterly* 20 (1):47-59.
- Brown P. and Levinson, S. 1977. "universals in language usage: Politeness phenomena". En: E. N. Goody (ed.) *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge Papers in Social Anthropology, 8.
- Brulhart, M. 1986. "Foreigner Talk in the ESL Classroom: Interactional Adjustments to Adult Students at Two Language Proficiency Levels, *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*. Special Issue 1, November.
- Cadierno López, T. 1992. *Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in Second Language Acquisition*. University of Illinois at Urbana-Champaign. (Tesis de doctorado).
- Cazden, C.B. 1979. Language in education: Variation in the teacher-talk register. En J. Alatis & R. Tucker (Eds.) *Language in the public life*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 144-162
- Cazden, C.B. 1986. "Classroom discourse" en: Melin C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Chaudron, C. 1977. "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors." *Language Learning* 27 (1): 29-46
- Chaudron, C. 1982. "Vocabulary Elaboration in Teachers' Speech to L2 Learners", *Studies in Second Language Acquisition*. 4 (2): 170-180.
- Chaudron, C. 1983a. "Foreigner talk in the classroom. An aid to learning?". En: Seliger, H., and Long M.(eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 137-143.

- Chaudron, C. 1983b. "Simplification of Input: Topic Reinstatements and their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall". *TESOL Quarterly*. 17 (3): 437-458
- Chaudron, C. 1986. "The Role of Simplified Input in Classroom Language. En: Kasper, G. *Learning Teaching and Communication in the Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Chaudron, C. 1988a. *Second Language Classrooms*. London: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. 1988b. "Classroom research: recent methods and findings". *AILA Review* 5:10-19.
- Chun, A. E., Day, R.R., Chenoweth, N.A., and Luppescu, S. 1982. "Errors, Interaction, and Correction: A Study of Native-Nonnative Conversations", *TESOL Quarterly* 16 (4): 537-547
- Clyne, M. 1977. "Multilingualism and pidginization in Australian industry". *Ethnic Studies* 1:40-55
- Clyne, M. 1978. "Some remarks on foreigner talk". In Dittmar, N., Haberland, H., Skutnabb-Kangas, T. and Telemann U. (eds) *Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children*. Linguistgruppen, Roskilde Universitets Center.
- Clyne, M. "Second generation' Foreigner Talk in Australia". *International Journal of the Sociology of Language* 28: 69-80.
- Corder, S.P. 1978. "Language distance and the magnitude of the language learning task. *Studies in Second Language Acquisition*. 1 (1), 1977: 1-10.
- Corder, S. P. 1981. "Formal simplicity and Functional Simplification in Second Language Acquisition", en R. W Andersen, R. W. (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley: Newbury House.
- Crookes, G. and Rulon, K. A. 1988. "Topic and Feedback in Native-Speaker/Nonnative-speaker Conversation". *TESOL Quarterly* 22(4): 675-681.
- Crookes, G. 1990. "The Utterance, and Other Basic Units for Second Language Discourse Analysis". *Applied Linguistics* 11 (2) : 183-199.
- Cross, T. G. 1977. "Mothers' speech adjustments: the contributions of selected child listener variables" en: Snow, C y Ferguson, Ch. *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge University Press: 151-188.
- Da Silva Gomes, H. 1992. "Interacción en el salón de clase. Una perspectiva psicolingüística". *Colección pedagógica universitaria # 22* Universidad Veracruzana. Julio-dic. 163-171.

- Da Silva Gomes, H., De Fina, A. y Díaz de León, J.M. 1992a. "Modified Interaction: Teaching-like and conversation-like discourse on grammar in EFL Classrooms", *Lenguas Modernas* 19:139-156.
- Da Silva Gomes, H. De Fina, A. y Díaz de León, J.M. 1992b. "El discurso pedagógico (Avance de investigación)", *Colección pedagógica universitaria* # 22 Universidad Veracruzana. Julio-dic. 199-209
- Day, R. (ed.) 1986 *'Talking to learn': conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- De Fina, A., Da Silva Gomes, H. y Díaz de León, J.M. 1994. "Interacción, discurso y construcción de la gramática", en: *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. CELE, UNAM. 219-230.
- Doughty, C. 1991. "Second language instruction does make a difference. Evidence from an Empirical Study of SL Relativization." *Studies in Second Language Acquisition*. 13 (4): 431-469.
- Du Bois, J.W. 1991. "Transcription design principles for spoken discourse research" *Pragmatics* 1 (1):71-106.
- Early, M. 1985. *Input and interaction in content classrooms: foreigner talk and teacher talk in classroom discourse*. Unpublished PH. D. dissertation, University of California at Los Angeles.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. 1988. *Classroom Second Language Development*. New York: Prentice Hall.
- Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic acquisition the same. A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules" *Studies in Second Language Acquisition*. 11 (3): 305-328.
- Fanselow, 1977. "Beyond Rashomon -conceptualizing and describing the teaching act". *TESOL Quarterly* 11:17-39.
- Ferguson, Ch. 1971. "Absense of copula and the notion of simplicity", en D. Hymes *Pidginization and creolization of Languages*. Cambridge University Press.
- Ferguson, Ch. 1975. "Toward a characterization of English foreigner talk". *Anthropological Linguistics*. Vol. 17 Núm. 1 Enero, Bloomington, Indiana University.
- Ferguson, Ch. 1977. "Baby talk as a simplified register" en: Snow, C. y Ferguson, Ch. *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge University Press: 209-235.

- Ferguson, Ch. 1981. "Foreigner Talk as the Name of a Simplified Register" *International Journal of the Sociology of Language* 28: 9-18
- Ferguson, Ch. y DeBose, Ch. E. 1977. "Simplified Registers, Broken Language, and Pidginization", en: Valdman, Albert. *Pidgin and Creole linguistics*. Indiana University Press.
- Fillmore, L.W. 1982. "Instructional Language as Linguistic Input: Second-Language Learning in Classrooms" en: Wilkinson L. C. (ed.) *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- Flinders, N. 1970. *Analyzing Teaching Behaviour*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Freed, B. 1978. *Foreigner Talk. A study of speech adjustments made by NS of English in conversation with NNH*. Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania.
- Freed, B. 1980. "Talking to foreigners versus talking to children: similarities and differences. En: Scarcella, R. and Krashen, S. (eds.) *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 19-27.
- Freed, B. 1981. "Foreigner Talk, Baby Talk, Native Talk". *International Journal of the Sociology of Language* 28: 19-39.
- Gaies, S. 1977. "The nature of linguistic input in formal second language learning" en: Brown, H. Yorio, C. and Crymes R. (eds.) *On TESOL' 77*, 204-12, TESOL, Washington, DC.
- Gaies, S. 1979. "Linguistic input in first and second language learning". En: Eckman, F.R., and A.J. Hastings (eds) *Studies in First and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 185-193.
- Gaies, S. 1980. "T-Unit Analysis in Second Language Research: Applications, Problems and Limitations". *TESOL Quarterly* 14 (1): 53-60.
- Gaies, S. 1983. "The investigation of language classroom processes". *TESOL Quarterly* 17: 205-17.
- Gass, S. 1988. "Integrating research areas: a framework for second language studies". *Applied Linguistics*. 9(2): 198-217.
- Gass, S. and Madden, C. (eds) 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Gregg, K.R. 1984. "Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5(2):79-100.
- Håkansson, G. 1986. "Quantitative Aspects of Teacher Talk", en: Kasper, G. *Learning Teaching and Communication in the Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Hamayan, E., and Tucker, G. 1980. "Language input in the bilingual classroom and its relationship to second language achievement." *TESOL Quarterly* 14 (4):453-468.
- Hatch, E. 1978. *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Heath, S.B. 1978. *Teacher Talk: Language in the Classroom. Language in Education: Theory & Practice*. 9. Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press.
- Henzl, V. 1979. "Foreign talk in the classroom". *International Review of Applied Linguistics*. 17: 159-167.
- Hyllenstam, K. 1983. "Data types and second language variability." En: Ringbom, H. (ed.) *Psycholinguistics and foreign language learning*. Abo Akademi, Abo. 57-74.
- Hyllenstam, 1983. "Teacher Talk in Swedish as a second language classrooms. Quantitative aspects and markedness conditions" en S. W. Felix and H. Wode (eds.). *Language development at the crossroads*. Tübingen: Gunter Narr, 173-188.
- James, C. 1986. "Welsh Foreigner Talk: Breaking New Ground". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 7, No. 1.
- Kasper, G. (ed.). 1988. *Classroom Research. AILA review* 5.
- Krashen, S. 1976. "Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition". *TESOL Quarterly* 10:157-168.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Kirschbaum, E. G. 1980. "The Realization of Communicative Goals Also Includes Exact Work on Grammar" *Fremdsprachenunterricht*. 24, (5):210-212.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. 1991. *An Introduction to Second Language Research*. London and New York: Longman.
- Lattay, E. 1981. "Foreigner Talk in the U. S. and Germany: Contrast and Comparison". ERIC.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lightbown, P.M. 1985. "Input and Acquisition for Second-language Learners In and Out of Classrooms". *Applied Linguistics* 6(3) : 263-273.

- Long, M. H. 1981a. "Input, Interaction, and Second-Language Acquisition" en: Winitz, Harris (ed) *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences. Vol. 379. New York.
- Long, M. H. 1981b. "Questions in foreign talk discourse". *Language Learning*, 31:135-6
- Long, M.H. 1983 a. "Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers" *Studies in Second Language Acquisition*, 5, No. 2
- Long, M.H. 1983 b. "Native speaker non-native speaker conversation in the second language classroom", en: Clarke, M. and Hadscombe, J. (eds.) *On TESOL '82*, : 207-25. TESOL, Washington, D.C.
- Long, M.H. 1983 c. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*. Vol. 4. No. 2. Summer.
- Long, M.H. 1983d. "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning", en: Seliger, H.W. and Long, M.H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 3-35.
- Long, M.H. 1983e. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research". *TESOL Quarterly* 17 (3): 359-382.
- Long, M.H. 1991. *Measuring Classroom Language Change*. Handout utilizado en el curso sobre Introducción a la Interacción en el Salón de Clase impartido en el CELE, UNAM, Julio.
- Long M.H. y Sato Ch. 1983. "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions." En Seliger, H and Long, M. (eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 268-285.
- Long M.H. y Porter P. , 1985. "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19: 207-228.
- Machado de Oliveira, R. 1992. *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor*. Tesis de maestría. UNICAMP. IEL. Brasil.
- Mc Laughlin, B. 1978. "The monitor model: some methodological considerations". *Language Learning*. 28 (2):309-32.
- Meisel, J. M. 1980. "Linguistic simplification: A Study of Immigrant workers' Speech and Foreigner Talk" En: S.W. Felix (ed.) *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr. 13-40.
- Mitchell, R. 1985. "Process Research in Second-language Classrooms" *Language Teaching* 8: 330-353

- Mizon, S. 1981. *Teacher talk: a case study from the Bangalore/Madras communicational ELT project*. M. A. thesis, University of Lancaster, England.
- Mühlhäusler, P. 1981. "Foreigner Talk: Tok Masta in New Guinea", *International Journal of the Sociology of Language*. 28: 93-113.
- Newport, E. L., Gleitman, H. y Gleitman L. R. 1977. "Mother, I'd rather do it by myself: some effects and non-effects of maternal speech style" en: Snow, Catherine y Ferguson, Charles, *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge University Press: 109- 149.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.
- Pica, T. 1987. "Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom". *Applied Linguistics*. 8(1): 3-21.
- Pica, T. and Doughty, C. 1985. "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities." En: Gass, S. and Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 115-132
- Pica, T. Doughty, C. and Young, R. 1986. "Making input comprehensible: do interactional modifications help?" *I.T.L. Review of Applied Linguistics*. 72: 1-25.
- Pica, T. Doughty, C. and Young, R. 1987. "The Impact of Interaction on Comprehension" *TESOL Quarterly* 21(4): 737-758.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. and Morgenthaler, L. 1989. "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *SSLA*, 11: 63-90.
- Pica, T. y Long, M.H. 1986. "The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers." En R.R. Day (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 85-98.
- Pienemann, M. 1984. "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition*. 6 (2): 186-214.
- Reyes López, M. 1991. *Línea de investigación: Investigación sobre la interacción en el salón de clases*. México: CELE-UNAM. (documento no publicado).
- Richerich, R., Scherer, N. 1975. "Communication orale et apprentissage des langues". *Le Français dans le Monde*, 114, 15, Paris., 34-41.
- Scarcella, R. C. e Higa, C. 1981. "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition", *Language Learning*, 31,2:409-434
- Seedhouse, P. 1994 "Linking pedagogical purposes to linguistics patterns on interaction: the analysis of communication in the language classroom" *IRAL*, Vol. XXXXII / 4, Noviembre.

- Seliger, H.W. and Long, M.H. (eds.) 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Shatz, M. y Gelman, R.. 1977. "Beyond syntax: the influence of conversational constraints on speech modifications", en: Snow, C. y Ferguson, Ch. *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge University Press:189-198.
- Shinke-Llano, L.A. 1983. "Foreigner Talk In Content Classrooms". en Seliger, H.W. and Long, M.H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 145-165.
- Seliger, H.W. 1983. "Learner Interaction in the Classroom and Its Effect on Language Acquisition" en: Seliger, H.W. and Long, M.H. (eds.) 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 246-267.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. 1975. *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Smith, K.L. "The Applied Linguistics of Teacher Talk" *Hispania* 71 (3): 681-686.
- Snow, C. 1972. "Mothers'speech to children learning language" *Child Development*. 43: 549-565.
- Snow, C. 1976. "The language of the mother-child relationship". En: S. Rogers (ed) *They Don't Speak Our Language*. London: Edward Arnold.
- Snow, C. 1977. "The development of conversations between mothers and babies". *Journal of child Language* 4 (1): 1-22.
- Snow, C.E. y Hoefnagel-Höhle, M. 1982. "School-age second language learners' access to simplified linguistic input." *Language Learning*. 32(2): 411-430.
- Snow, C. E., Van Eeden, R. y Muysken, P. 1981 "The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers", *International Journal of the Sociology of Language* 28: 81-91.
- Swain, M . 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" en: Gass, Susan M. y Madden Carolyn G. *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Valdman, A. 1981. "Sociolinguistic Aspects of Foreigner Talk". *International Journal of the Sociology of Language* 28: 41-52.
- van Lier, L. 1982. *Analysing interaction in second-language classrooms*. Ph. Dissertation, University of Lancaster, Lancaster, England.
- van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London and New York: Longman.

- vanPatten, B. 1985. "The acquisition of *ser* and *estar* by adult classroom learners. A preliminary investigation of transitional stages of competence." *Hispania* 68: 399-406.
- vanPatten, B. and Cadierno, T. 1977. "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction". *The Modern Language Journal* 77 (1): 45-57.
- vanPatten, B. and Lee, J.F. 1990. *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Gran Bretaña: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Villaça Koch, I. G., Spinardi Jubran C. C. A., Urbano, H., Fávero, L.L., Marcuschi, L.A., Santos S.M. do C.O.T., Sanfelice Rizzo, M. 1990. "Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado" en: Ataliba Teixeira de Calilho (ed). *Gramática do Português Falado*. Editora da UNICAMP / FAPESP. Brasil.
- Wagner-Gough, J., and Hatch, E. 1975. "The importance of data in second language acquisition studies". *Language Learning*. 25:297-308.
- Weiner, S. L. and Goodenough, D. R. 1977. "A move toward a Psychology of Conversation". En: R. O. Freedle (ed.) *Discourse Production and Comprehension*. Ablex Publishing Corporation: Norwood, New Jersey. 213-226.
- Wesche, M. Ready, D. 1985. Foreigner talk in the university classroom. En: Gass, S. and Madden, C. (eds) 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- White, L. 1987. "Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence". *Applied Linguistics* 8 : 95-110.
- White J. y Lightbown, P. 1984. "Asking and answering in ESL classes". *Canadian Modern Language Review* 40: 228-244.
- Wing, B.H. 1987. "The Linguistic and Communicative Functions of Foreign Language Teacher Talk". En: B. vanPatten T. R. Dvorak and Lee J.F. (eds.) *Foreign Language Learning. A research perspective*. Cambridge: Newbury House Publishers.