

Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua

EDGARDO RUIZ CARRILLO* | JOSÉ LUIS CRUZ GONZÁLEZ**
VERÓNICA MÉNDEZ GARCÍA***

El artículo refiere una investigación para observar el papel que cumplen las conductas no verbales y el silencio en la toma de turnos, durante las secuencias discursivas de clases de segunda lengua. Participaron 15 estudiantes y una maestra de séptimo nivel del idioma inglés de una universidad pública mexicana. El grupo fue grabado y los datos obtenidos fueron codificados con base en un sistema de categorías con elementos del diálogo triádico, acciones no verbales y duración de silencios. Como resultado se observó una distinción entre los inicios instruccionales y evaluativos: los primeros llevaban a secuencias no verbales, y los segundos a silencios y secuencias triádicas. Las categorías no verbales ayudaron a mantener un discurso constante, y los silencios prolongados mostraron la incapacidad de los alumnos para continuar con la conversación. Se sugiere dar mayor importancia al papel que tiene el lenguaje no verbal dentro del aprendizaje de segunda lengua.

The article researches non-verbal behaviors and silence when turns are taken during the discursive sequences of second-language classes. The participants were 15 students and one teacher from the seventh grade of an English-language course at a public Mexican university. The group was recorded, and the data obtained was coded, based on a category system with elements of triadic dialogue, non-verbal actions and length of silences. The results showed a distinction between instructional and evaluative bases: the former led to non-verbal sequences, and the latter to triadic silences and sequences. Non-verbal categories helped maintain a constant discourse, and lengthy silences showed students' inability to continue with the conversation. We suggest placing greater emphasis on the role of non-verbal language within the context of learning a second language.

Palabras clave

Análisis del discurso
Comunicación no verbal
Educación y comunicación
Enseñanza del inglés
Relación estudiante-profesor

Keywords

Discourse analysis
Non-verbal communication
Education and communication
English learning
Student-teacher relationship

Recepción: 30 de marzo de 2017 | Aceptación: 2 de octubre de 2017

- * Profesor-investigador de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Publicación reciente: (2017, en coautoría con V. Méndez y J.L. Cruz González), "Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno", *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 24, pp. 154-175. CE: edgaro@unam.mx
- ** Participante del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave RR304715 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Publicación reciente: (2017, en coautoría con E. Ruiz Carrillo y V. Méndez), "Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno", *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 24, pp. 154-175. CE: jlcsiruscapella@gmail.com
- *** Participante del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave RR304715 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Publicación reciente: (2017, en coautoría con E. Ruiz Carrillo y J.L. Cruz González), "Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno", *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 24, pp. 154-175. CE: veromega03@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

Los investigadores que se encargan del estudio y mejora de las clases de lengua extranjera asumen que ésta se enseña y aprende mejor en contextos donde los significados mediados son negociables. Se espera que los conocimientos adquiridos por los alumnos dependan del flujo de información entre los agentes que forman parte del proceso, debido a que dichos conocimientos co-construidos son una pieza esencial en la conversación dentro del salón de clases (Pica *et al.*, 1993). Es crucial, por lo tanto, conocer si los estudiantes tienen los elementos conceptuales y discursivos suficientes para completar las actividades, lo que a su vez implica observar qué comprensiones poseen en común los maestros y los alumnos de su discurso dentro del aula.

El dominio de otro idioma requiere el conocimiento de un código lingüístico como competencia gramatical (Cazden, 2001; Cazden y Beck, 2003; McCarthy, 1991; Thornbury, 2005). Esta competencia comunicativa implica la capacidad de interpretar y poner en práctica los comportamientos sociales apropiados, y requiere de la participación del alumno en la producción de la conversación (Boyd y Maloof, 2000). Es decir, el estudiante tiene que hacer algo más que proporcionar respuestas de una sola palabra o recitar frases aisladas en el idioma destino. La conversación, por tanto, es un medio para la comunicación de ideas y el proceso de enseñanza.

El aprendizaje de lenguas extranjeras que se lleva a cabo en el contexto escolar encuentra dos obstáculos principales: por un lado, la conducta verbal de los participantes en el salón de clases es orientada hacia objetivos predeterminados, y para alcanzarlos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se rige por ciertas reglas. En la comunicación típica en las aulas el maestro tiene el control de la toma de turnos y gestión de tema, y por lo general

sigue un plan de acción predeterminado para cumplir los objetivos establecidos por la institución (Byram, 2001), lo que lleva a una reducción de las participaciones del alumno. Por otra parte, la comunicación es un fenómeno relativamente impredecible; los participantes lo co-construyen y definen en situaciones específicas, por lo que las reglas y restricciones institucionales que buscan adaptar el espacio dialógico a los intereses curriculares influyen como elementos de la dinámica de la enseñanza-aprendizaje (Van Lier, 1997).

En la actualidad, los estudios basados en análisis del discurso contribuyen a reconocer la pluridimensionalidad de diversas disciplinas; de ellos han surgido teorías relacionadas con el estudio de cómo observar los usos de la lengua y su aplicación en diferentes dimensiones sociales, lingüísticas, psicológicas, culturales e ideológicas (Omar-Hamouche, 2011). Hablar del discurso es hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas; dicho de otra manera, el discurso forma parte de la vida social y, a la vez, es un instrumento que la crea.

Diversas investigaciones han analizado la conversación que se da en el salón de clase entre maestros y alumnos, y dan cuenta del predominio de estructuras triádicas en el discurso académico (Cazden, 2001; Graddol *et al.*, 1994). Tales estructuras no generan ventajas en el aprendizaje, ya que el control que se ejerce sobre la interacción conforma un sistema de toma de turnos en el que el maestro asigna y distribuye la participación; lo anterior ofrece limitadas oportunidades para que los alumnos seleccionen el tema de la clase (Mercer, 1995) y restringe la generación de información a la esperada (Nassaji y Wells, 2000).

Estas estructuras de discurso son ampliamente conocidas como diálogo triádico (IRE): intervención-respuesta-evaluación; e IRF: intervención-respuesta-*feedback*. Como su nombre lo indica, ambos esquemas consisten en una

¹ Se agradece al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave RR30471 para la realización de la presente investigación.

secuencia de tres partes: el maestro inicia con una instrucción o una pregunta (I), lo que lleva a que el alumno responda (R) con base en sus conocimientos disponibles. Lo siguiente es que el profesor evalúe la respuesta del alumno en términos de su cercanía a la respuesta esperada (E), o bien, que ofrezca comentarios y abra espacios de diálogo (F) (Mehan, 1979; Mercer, 1995).

Existe evidencia internacional de que los estilos IRE/F de discurso siguen siendo los dominantes en las aulas de primaria en Estados Unidos, Rusia, India, Francia e Inglaterra, así como en la enseñanza del inglés en las secundarias de Estados Unidos (Gutiérrez, 1994; Nystrand *et al.*, 1997; Alexander y Jetton, 2000; Waring *et al.*, 2016). En esta forma de interacción existe un dominio por parte del maestro, quien fuerza la respuesta del estudiante (Van Lier, 1997).

En esta situación los maestros mantienen control sobre el contenido y dirección del discurso en el aula al reservarse el derecho a iniciarlo, y los alumnos se ven secuencialmente obligados a responder. Además, este discurso es lo opuesto a una conversación ordinaria, debido a que es un sistema cerrado de intercambio de información (Markee, 2000) en el que, como han mostrado otros estudios, existen contra-preguntas por parte del docente para lograr controlar el discurso cuando los estudiantes inician las secuencias discursivas mediante cuestionamientos (Markee, 1995). La importancia de la valoración del profesor respecto de las equivocaciones generadas por la asimetría entre su saber y el de los alumnos define la tercera parte de la secuencia (Zemel y Koshmann, 2011). Por ejemplo, si el docente ubica el error de asimetría en la primera parte de la secuencia (intervención), esto lo llevará a reiniciar la secuencia de una forma diferente al considerar que el inicio no fue el adecuado; pero si el error de asimetría lo ubica en la segunda parte de la secuencia (respuesta), terminará evaluando al alumno considerando que éste comprendió la primera parte, pero que el error de debió a la falta de conocimientos sobre el tema.

En contraste con estas observaciones, otros autores argumentan la existencia de patrones dialógicos en los cuales los profesores permiten a sus estudiantes influir en el desarrollo del tema y logran un mayor aprendizaje (Hellerman, 2003; Jean y Cullen, 2002; Lee y Hellerman, 2013; Nassaji y Wells, 2000; Nystrand *et al.*, 1997). En estos patrones la secuencia no necesariamente lleva a la restricción; por el contrario, pueden ser empleados para crear interacciones maestro-alumno más comunicativas y cercanas a situaciones de la vida diaria (Ozehir, 2009).

Diversos estudios demuestran que cuando los profesores buscan negociar preguntas, los alumnos producen respuestas más largas y más complejas (Nassaji y Wells, 2000), de manera que la tercera parte de la secuencia cambia, de una evaluación a un *feedback* (Hughes y Westgate, 1998). Lo anterior evidencia que los maestros pueden modificar su manera de dirigir la discursividad en el aula (Ozehir, 2009), al permitir que los alumnos inicien secuencias discursivas al preguntar (P) acerca de algo que no comprenden en su totalidad (Waring, 2011; Waring *et al.*, 2016). Al dejar que entre el docente y los alumnos se generen secuencias adicionales, tanto extensas como reducidas, que amplíen las aportaciones de ambas partes (Jacknick, 2011), los maestros pueden generar las condiciones para que las interacciones no se reduzcan a una sola evaluación, sino que provoquen que los alumnos se vuelvan agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, dentro del proceso de aprendizaje y conversación en el aula se desarrollan conductas no verbales que median la comunicación entre los participantes y mantienen la coherencia en el manejo de la toma de turnos en el salón de clase. La comunicación no verbal consiste en un ámbito muy amplio que incluye elementos culturales y elementos propios de los sistemas de comunicación no verbal; éstos se utilizan para realizar actos de comunicación que mantienen la

interacción social, ya que forman parte de los elementos conversacionales que estructuran y controlan las prácticas comunicativas cotidianas (Cudinach y Lassel, 2006). En el caso del contexto educativo, la comunicación no verbal ayuda a mantener el flujo de información entre maestros y alumnos. La forma en la que este tipo de comunicación se lleva a cabo depende de los contextos situacionales, los eventos comunicativos, los roles sociales y las actividades en las que se desarrolla.

Existen dos clases de comunicación no verbal relevantes para el discurso en el aula: las acciones no verbales ilustradoras, que son gestos que acompañan al discurso, y que sirven para enfatizar, ilustrar y reemplazar el elemento verbal; y las acciones no verbales reguladoras, las cuales, como indica su nombre, son gestos que permiten regular la interacción entre los interlocutores. Su función es la de mantener la conversación, regular las intervenciones de los participantes y controlar los turnos de habla mediante señales de habla o retroalimentación (Betti y Costa, 2007). Estos dos tipos de comunicación no verbal permiten que durante la interacción en la clase los involucrados puedan mantener el hilo del discurso y, por consiguiente, dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El silencio también forma parte relevante de la toma de turnos, ya que permite al oyente desarrollar habilidades de interpretación frente a lo que escucha; además, está relacionado con la secuencia del discurso porque permite continuar con el flujo y generar un aprendizaje al posibilitar que hablante y oyente intercambien papeles en la conversación y sostengan un diálogo. El silencio tiene lugar en el momento en el que hablante y escucha se preparan para predecir la transición conversacional, y esperan para no generar solapamientos (Jefferson, 1973); en otras palabras, se lleva a cabo en lugares de transición pertinente (LTP) durante la conversación (Gallardo, 1993). Los silencios han sido categorizados por Sacks *et al.* (1974) de la manera siguiente:

- *Pausa*. Ocurre al interior del turno del hablante. Esto incluye el silencio en un LTP cuando un hablante ha sido nombrado, pero no ha empezado a hablar. El silencio también se incluye en un LTP cuando un orador se ha detenido, y después del LTP sigue hablando.
- *Intervalo*. Silencio que se produce en un LTP cuando no se hace selección del hablante siguiente y alguien se elige a sí mismo.
- *Lapso*. Silencio en el LTP que se produce cuando el primer orador ha dejado de hablar, no nombra a un nuevo orador y ninguno otro toma el turno. Un lapso es una parte definida por la longitud percibida, es decir, un lapso es más largo que un intervalo y es una discontinuidad en el flujo de la conversación.

Al tomar en cuenta lo no verbal y los silencios como componentes de los turnos conversacionales, y con la intención de buscar las diversas formas en las que estos elementos intervienen en el diálogo que tiene lugar dentro de las clases de lengua extranjera, se buscó observar cómo se desarrolla el discurso durante las clases de segunda lengua, y cómo la interacción —mediante el uso de vocalizaciones, acciones y ausencias— constituye el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO

Participantes

El grupo de estudio estuvo conformado por 15 estudiantes de segundo semestre (4 hombres y 11 mujeres, de 19 a 21 años, que cursaban el séptimo nivel en el aprendizaje de lengua inglesa en una universidad pública del Estado de México), y una maestra de 29 años.

Contexto de la clase

Durante la clase observada los alumnos aprendían a interpretar y analizar textos científicos en idioma inglés. La docente escribía

las actividades a realizar con el libro de lectura frente al grupo, en un pizarrón blanco colocado en el costado derecho del salón; ocasionalmente repetía las instrucciones leyendo directamente del libro, el cual se encontraba en una mesa destinada para el docente, ubicada en la esquina izquierda de la pared del pizarrón. Los alumnos se habían acomodado en un semicírculo en dirección al pizarrón y la maestra colocaba los libros de actividades encima de los mesa-bancos de los alumnos. El área libre que se generó por la forma como se distribuyeron los alumnos, permitía a la docente acercarse directamente a cada uno para observar cómo iban resolviendo las actividades del libro.

Consideraciones éticas

El trabajo se realizó siguiendo las recomendaciones del Código Ético del Psicólogo de la American Psychological Association (2010): trabajar con el consentimiento informado de los participantes, garantizar la confidencialidad de la información, hacerles saber el momento en el que se les estaba grabando y mencionarles su derecho a obtener la transcripción de los datos que fueron analizados.

Instrumentos

Se utilizó una videocámara marca Canon modelo VIXIA HF-R50 con un micrófono externo SHURE VF83. Con el fin de recabar información fidedigna, la cámara estuvo a cargo de un investigador que se encontraba dentro del salón de clases. El instrumento de observación consistió en una combinación entre formato de campo y sistema de categorización para cada dimensión del discurso considerada (secuencias de discurso, acciones no verbales y duración de silencios entre participantes), y se elaboró a partir de la transcripción de las videograbaciones y en función del objetivo de estudio.

Se elaboraron listas de conductas y situaciones hasta llegar a la exhaustividad y la mutua exclusividad (E/ME) de las categorías, de manera que existiera una categoría para cada acción posible, y una acción posible para cada categoría de interés (Carrillo *et al.*, 2016). De acuerdo con Anguera e Izquierdo (2006), con la identificación del hablante se establece la estructura quién-a-quién en cada situación de la interacción oral; así se codifican las características interactivas de la actividad por turno, tomando en cuenta las funciones sociales, el habla, la relación y la tarea que realizaban los participantes, independientemente de su duración. La codificación generada con base en el marco teórico y las observaciones se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías observadas en el discurso, con clave y definición

Sec.	Categoría	Subcategoría	Código
I	I ¹ Instruir: acción donde un experto (poseedor del conocimiento) da información o conocimientos referentes a un tema a algún aprendiz (en proceso de conocer el(los) tema(s))	Explicar: exponer un saber para hacerlo más comprensible mediante el discurso	Insexp
		Orientar: dirigir al otro hacia elementos del contexto necesarios para la actividad	Insori
		Guiar: dirigir tareas referentes al tema	Insgui
		Plantear una orden: demandar el cumplimiento de una tarea	Insord
	I ² Pregunta moduladora: acción donde un experto formula preguntas a algún aprendiz, referidas a cierta información o conocimientos relacionados con un tema, en búsqueda del saber que posee al respecto	Evaluar a cualquier participante: determinar conocimientos y/o aptitudes de cualquier miembro de un grupo	Preeva
		Sondear: conocer si existen dudas ante una explicación o retroalimentación	Preson

Tabla 1. Categorías y subcategorías observadas en el discurso, con clave y definición

(continuación)

Sec.	Categoría	Subcategoría	Código
P	Preguntar: acción donde se pide información para obtener conocimientos relativos a las prácticas llevadas a cabo	Simple: sin argumentar o entrar en detalles	Presim
		Ordenar: generar una acción por parte del otro	Preord
		Orientar: señalar elementos del contexto relativos a lo que se desconoce	Preori
		Explicar: exponer a detalle las características de la interrogante	Preexp
R	Responder: acción donde se contesta ante una instrucción o pregunta mostrando los conocimientos adquiridos	Dudar: usar un conocimiento que aún no está estructurado	Redud
		Ordenar: demandar el cumplimiento de una tarea	Reord
		Confirmar: corroborar información	Reconf
		Reinterpretar: usar un conocimiento reconstruido a partir de lo enseñado	Rereint
		Simple: sin argumentar o entrar en detalles	Resim
		Explicar sin modelos: exponer un saber para hacerlo más comprensible	Reexp
		Negar: reconocer la falta de un saber propio	Reneg
		Afirmar: reconocer la presencia de saber propio	Reafi
E	Evaluar: acción donde el experto calcula la validez de algún supuesto o tema expresado por el aprendiz o un igual	Validar: dar como válida la información mostrada por el otro	Evaval
		Rechazar: dar como inválida la información mostrada por el otro	Evarech
		Calificar: puntuar el nivel de aceptación del conocimiento del otro con base en un juicio de valor	Evacal
F	<i>Feedback</i> : acción donde un experto proporciona información importante a los aprendices sobre sus conductas previas observadas y/o evaluadas, con la intención de que tengan oportunidades de aprendizaje y reflexión	Repetir: el profesor repite el error del alumno, ajustando la entonación para centrar la atención	Frep
		Parafrasear: reinterpretar la respuesta dada por el estudiante con el objeto de enseñarle nuevas estructuras de entendimiento	Fpar
		Corregir explícitamente: explicar en dónde está ubicado el error y de inmediato proporcionar la respuesta correcta.	Fcorr
		<i>Recast</i> : reacoplar la oración del alumno a la esperada por el profesor	Frec
		Explicar: dar la respuesta y una explicación clara del porqué de dicha respuesta	Fexp
		Explicar con modelos: dar la respuesta y una explicación clara de ésta empleando modelos de simulación	Fmexp
		Dar claves o pistas: dar información sobre el error del estudiante, por medio de claves léxicas que él debe relacionar para que adquieran sentido y continuar con el discurso	Fclue
		Elicitar: el profesor genera una pregunta o frase con la intención de que la complete el alumno	Feli

Tabla 1. Categorías y subcategorías observadas en el discurso, con clave y definición

(continuación)

Sec.	Categoría	Subcategoría	Código
NV	Categoría no verbal: ausencia verbal, pero presencia de acciones corporales y/o gestuales entre participantes	Ilustrar: señalar elementos del ambiente	NVseña
		Regular: validar o confirmar al asentir con la cabeza o mediante señales manuales una acción verbal o no verbal previa.	NVafi
		Regular: rechazar o negar con la cabeza o mediante señales manuales una acción verbal o no verbal previa	NVneg
		Regular: acciones corporales no verbales donde se realizan actividades escolares generadas por una acción no verbal previa.	NVact
		Regular: acción corporal no verbal donde se aproximan y observan actividades escolares	NVapr
S	Categorías de silencio: ausencia verbal y de acciones corporales y/o gestuales entre participantes	Duración de 0-1 segundo	S0-1
		Duración de 1-2 segundos	S1-2
		Duración de 2 segundos en adelante	S+2

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los datos obtenidos se utilizaron al lenguaje SDIS (*sequential data interchange standard*) para aplicar posteriormente el programa de análisis secuencial GSEQ (*generalized sequential event querier*). El *software* compilado SDIS-GSEQ se apoya en una técnica analítica desarrollada por Bakeman (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1986) y por Sackett (1979; 1980; 1987), cuyo uso en la metodología observacional y en el análisis secuencial sigue vigente (Bakeman y Quera, 2011). De acuerdo con Carrillo *et al.* (2016), con la utilización de este *software* es posible observar los patrones discursivos que se dan en el aula al generar patrones en las secuencias de los diálogos generados.

Técnicas para el análisis

La identificación de patrones estadísticamente significativos en el intercambio discursivo se realizó aplicando las técnicas de análisis secuencial de retardos (*lag*) y detección de patrones temporales (*TPatterns*). Las categorías

utilizadas fueron vistas con una misma capacidad de ocurrencia en los participantes, bajo el supuesto del andamiaje colectivo, donde todos los participantes son observados como sujetos activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde el papel de los expertos viene dado por el nivel de pericia respecto al tema de interés. La manera de distinguir a los participantes fue colocando una A antes de la codificación de los alumnos, y una M en el caso de que la intervención fuera de la docente.

RESULTADOS

La información obtenida por el análisis secuencial de retardos permite ver los niveles probabilísticos Z y P; con ellos se interpretó el flujo discursivo en la interacción, al seleccionar los residuos ajustados considerados como provocadores mediante la categoría ($Z > 1.96$); e inhibitorios, a los que mostraron poca presencia de secuenciación entre las categorías ($Z < -1.96$). Los datos obtenidos se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Análisis secuencial intrasesional de las categorías registradas en el salón de clases

	Antecedente	Consecuente	Z	P		Antecedente	Consecuente	Z	P
I ¹	MInsexp	MInord	4.45	~<.01	R	AReexp	MFexp	3.34	~<.01
		MPreeva	2.30	~.02			MFrep	3.81	~<.01
		SLap	2.45	~<.01			MNVafi	4.26	~<.01
	MInsgui	MPreeva	6.41	~<.01		MPreeva	-2.56	~<.01	
		SPau	5.10	~<.01		AReconf	MFexp	3.04	~<.01
	MInord	ANVord	13.31	~<.01		ARedud	MFcorr	5.28	~<.01
I ²	MPreeva	APreexp	2.04	~.04	MFpar	3	~<.01		
		ARedud	5.14	~<.01	AReori	MFexp	3.07	~<.01	
		AReexp	2.20	~.03	AResim	AReexp	-2.86	~<.01	
		AResim	2.78	~<.01		MEvacal	2.14	~.03	
		MEvacal	-2.39	~.02	MEvacal	7.92	~<.01		
		MPreeva	-2.42	~.02	MFeli	5.17	~<.01		
		MPreson	-2.37	~.02	MFexp	5.15	~<.01		
		SLap	3.68	~<.01	MFrep	2.42	~.02		
		SPau	2.04	~.04	MPreeva	-2.70	~<.01		
		SSil	5.17	~<.01	ANV	ANVafi	MFexp	3.07	~<.01
	MPreson	ANVafi	3.26	~<.01	ANVneg	MEvacal	3.22	~<.01	
		ANVneg	3.26	~<.01	ANVord	APresim	5.85	~<.01	
		ANVseña	2.09	~.04	MInord	2.05	~.04		
		AReafi	3.56	~<.01	MNVapr	6.89	~<.01		
		AReconf	8.73	~<.01	ANVseña	MEvacal	4.48	~<.01	
		AREneg	7.45	~<.01	MFpar	9.97	~<.01		
		AReori	3.26	~<.01	E	MEvacal	MPreson	2.69	~<.01
		AResim	2.47	~<.01	SLap	2.07	~.04		
		MEvacal	-2.34	~.02	MEvacal	APreexp	2.06	~.04	
		MPreeva	-2.37	~.02	AReexp	-2.53	~<.01		
P	APresim	MEvacal	2.64	~<.01	MFexp	2.49	~<.01		
		MFeli	2.17	~.03	MEvacal	-2.37	~.02		
		MNVapr	2.64	~<.01	MInsgui	4.53	~<.01		
	R	AReexp	AReexp	-2.26	~.02	MInord	2.02	~.04	
			AResim	-2.86	~<.01	MNVapr	2.65	~<.01	
			MEvacal	2.36	~.02	MPreeva	7.18	~<.01	
R	AReexp	MEvacal	6.60	~<.01	MPreson	2.27	~.02		
		MFcorr	4.81	~<.01	F	MFcorr	APresim	2.52	~<.01
		MFeli	2.42	~.02	AReexp	2.19	~.03		
					MInsexp	2.11	~.04		
					MFexp	6.27	~<.01		
			MFeli	AReexp	3.98	~<.01			
			AResim	5.17	~<.01				

Tabla 2. Análisis secuencial intrasesional de las categorías registradas en el salón de clases

(continuación)

	Antecedente	Consecuente	Z	P		Antecedente	Consecuente	Z	P	
F	MFexp	AREafi	2.24	~.03	F	MFrec	MInsexp	2.83	~<.01	
		AREexp	2.48	~<.01			MNVapr	3.58	~<.01	
		MEvaval	-2.46	~<.01		MNV	MNVafi	MEvaval	2.06	~.04
		MFexp	-2.59	~<.01			MNVapr	ANVseña	4.48	~<.01
		MPreeva	2.39	~.02			AREexp	5.07	~<.01	
MFpar	MPreson	4.01	~<.01	S	SLap	AResim	2.37	~.02		
		4.56	~<.01			SPau	MInsexp	3.59	~<.01	
		3.51	~<.01		Minsord	3.26	~<.01			

Fuente: elaboración propia.

Inicios de la docente. Se puede observar que la docente tiene cinco formas diferentes de iniciar la secuencia discursiva: ordenar una acción, explicar, guiar, y preguntar para evaluar o sondear. A partir de estos inicios de secuencias las categorías consecuentes se dividieron en silencios, acciones no verbales y secuencias IRE/F formales que pueden llevar a un reinicio o a post-expansiones.

Secuencias IRE/F formales. Los flujos discursivos que culminan satisfactoriamente en secuencias IRE/F son llevados a cabo cuando la maestra pregunta para evaluar o para sondear. Frente a ello, el alumno tiene un repertorio amplio de respuestas; es interesante que la mayoría de las que son antecedidas por una pregunta para sondear llevan a que la docente retroalimente y explique más sobre la temática, mientras que cuando ella pregunta para evaluar, valida o afirma de manera no verbal, y realiza acciones correctivas, de repetición y de parafraseo de lo que dijo el alumno.

Reinicios de la secuencia IRE/F. Los reinicios de la secuencia IRE/F se llevan a cabo al terminar de cinco formas diferentes la secuencia: al retroalimentar por *recast* (MFrec), con un parafraseo de la información (MFpar), o explicando (MFexp), y cuando se evalúa para calificar (MEvaval) o validar (Mevaval).

De acuerdo con los datos obtenidos, la retroalimentación por *recast* no tiene un origen recurrente; una vez que se presenta puede generar que la maestra se aproxime al alumno (MFrec-MNVapr) o una vez consumada la docente reinicia la secuencia IRE/F explicando (MFrec-MInsexp). La retroalimentación por parafraseo es producida después de que el alumno señala algún elemento de la actividad en curso (ANVseña-MFpar), o después de que éste responde haciendo uso de conocimientos no estructurados (AREdud-MFpar). Tras parafrasear la información, la docente reinicia la secuencia preguntando para evaluar (MFpar-MPreeva).

La docente explica para retroalimentar cuando el estudiante responde explicando (AREexp-MFexp), de forma simple (AResim-MFexp), orientado a objetos del medio (AREori-MFexp), confirmando (AREcon-MFexp), o afirmando de forma no verbal (ANVafi-MFexp). La retroalimentación puede causar que la maestra continúe en un flujo constante de devoluciones (MFexp-MFexp), o que al final de la retroalimentación pregunte si aún existen dudas de lo explicado (MFexp-MPreson).

Si la secuencia termina en una evaluación, hay diferencias dependiendo de si lo que respondió el alumno fue validado o calificado y cómo fue el reinicio de la secuencia. En el caso de que la maestra valide la información, esto

la lleva a que pregunte para evaluar (MEval-MPreeva), y también puede conducir a que instruya para guiar, utilizando elementos de la actividad que el estudiante ha confirmado que comprende (MEval-Minsgui); en el caso de que la docente califique la respuesta del alumno, reinicia la secuencia preguntando por dudas (MEvacal-MPreson).

Post-expansiones de la secuencia IRE/F. Las post-expansiones mostradas durante el discurso pueden dividirse en mínimas y no mínimas. Las post-expansiones mínimas son producidas después de que la maestra parafraseó la información, y el alumno respondió negando (MFpar-AREneg); por otra parte, las post-expansiones no mínimas se producen cuando la docente evalúa para validar, y también cuando retroalimenta para corregir, provocando o explicando. Es a través de estas categorías que los estudiantes devuelven una respuesta explicativa (MEval-AREexp, MFeli-AREexp, MFexp-AREexp) sin entrar en detalles (MFeli-AREsim); además, de esta manera el maestro da oportunidad a que los alumnos formulen sus propias preguntas (MFCorr-APresim).

Silencios. Se dividen en tres tipos, dependiendo de su duración entre determinadas acciones y la vocalización o actuación de los participantes:

- Silencios breves, con una duración de 0 a 1 segundo. Se producen después de que la maestra pone tareas respecto al tema (MInsgui-[S=0-1s]). Tras este silencio, ella continúa explicando ([S=0-1s]-Minsexp) u ordena las actividades que los estudiantes deberán realizar ([S=0-1s]-Minsord).
- Silencios intermedios: duran de 1 a 2 segundos. Se generan después de que la maestra instruye para explicar (Minsgui-[S=1-2s]) o pregunta para evaluar (Mpreeva-[S=1-2s]). No llevan a alguna categoría registrada por el *software*.

- Silencios prolongados: duran más de 2 segundos. Se generan después de que la docente pregunta para evaluar (Mpreeva-[S=+2s]). De manera similar a los silencios intermedios, no llevan a ninguna categoría.

Acciones no verbales. Cuando la maestra instruye para ordenar, el alumno realiza las actividades señaladas en silencio (Minsord-ANVact); posteriormente, ésta puede acercarse a revisar si la tarea se realiza satisfactoriamente (ANVact-MNVapr), o el estudiante puede promover esa acción al preguntar de manera simple dudas de la actividad (ANVact-APresim) para que la docente se aproxime (APresim-MNVapr) o le evalúe (APresim-MEvacal).

Si la maestra se acerca al alumno para revisar la actividad, puede ser que éste responda explicando (MNVapr-AREexp) o que, aun sin hablar, señale elementos de su tarea (MNVapr-ANVseña); tras lo anterior, la docente puede evaluar para calificar (ANVseña-MEvacal) o parafrasear los elementos leídos (ANVseña-MEvacal).

Por otra parte, si la docente pregunta para sondear dudas, los estudiantes pueden afirmar o negar de forma no verbal (MPreson-ANVafi; MPreson-ANVneg). En respuesta a una negación no verbal la docente valida que no haya dudas de la actividad (ANVneg-Meval). Si el alumno afirma de manera no verbal, ella retroalimenta explicando las actividades del tema (ANVafi-MFexp).

DISCUSIÓN

A partir de los inicios discursivos encontrados, concordamos con Alexander y Jetton (2000), Gutiérrez (1994) y Nystrand *et al.* (1997), en que el IRE/F sigue siendo un estilo de discurso dominante, pero con ciertas modificaciones que lo hacen más flexible. Por ejemplo, existe una desviación notable de las secuencias posteriores al inicio, dependiendo de si la docente

inicia con una instrucción o con una pregunta. Las instrucciones llevan a una situación donde los estudiantes realizan las actividades sin interacción verbal con la maestra hasta que ella pregunta para evaluar, mientras que, si la maestra comienza con preguntas evaluativas o de sondeo, esto conduce a IRE/F formales. Lo anterior evidencia que, mientras las instrucciones pueden llevar a actividades entre alumnos, las preguntas del docente como inicios son precursores de diálogos triádicos.

La existencia de reinicios formales de la secuencia IRE/F, con altas probabilidades de ocurrencia, evidencian la estructuración de los alumnos y la maestra dentro de las secuencias IRE/F. La única manera en la que los estudiantes podían empezar las secuencias discursivas mediante una pregunta era cuando la docente los dejaba a cargo de su actividad. Esta pregunta sólo cumplía el objetivo de aproximar a la maestra a la actividad para que su trabajo fuese evaluado. Lo anterior evidencia el control que tienen los docentes sobre el contenido y dirección del discurso en el aula al iniciar o reiniciar las secuencias discursivas, y la manera en la que el alumno coopera para mantener esta estructura de comunicación.

También se muestra que, para que el alumno llegue a responder explicando, esto sólo ocurre mediante post-expansiones, con una mayor probabilidad de darse hasta después de que la maestra se aproxima de manera no verbal a revisar la actividad de los estudiantes. Lo anterior muestra un papel importante de las conductas no verbales dentro de la discursividad en el aula, ya que se emplean señaladores y reguladores y se genera un espacio donde los alumnos son capaces de formar parte de la toma de turnos, ya no discursivos, sino de interacción dentro del aula, así como de utilizar referentes gestuales o corporales para evidenciar conocimiento y dirigir la interacción con el docente.

Los otros medios que llevan a una respuesta explicativa por parte de los alumnos son retroalimentaciones provocadoras y explicativas. En este caso los estudiantes parecían

requerir un “tiempo de preparación”, debido a que respondían hasta que la docente daba una oportunidad en la secuencia discursiva al pedir a los alumnos que ahondaran en sus explicaciones iniciales; las post-expansiones de este tipo tenían posibilidades de volverse no-mínimas, sin embargo, el desenlace más probable después de que los alumnos respondían explicando era que la maestra evaluara para validar, y reiniciara las secuencias. Jacknick (2011) explica que una post-expansión no mínima genera debate conceptual constante entre profesor y alumno, sin embargo, esto no fue observado en estas interacciones; puede sugerirse, entonces, que para que sea posible una expansión no mínima capaz de generar debate se requiere de otro conjunto de capacidades discursivas por parte de los participantes.

Es notable el papel que el silencio tiene durante las secuencias encontradas, debido a que se encuentra tras los inicios de la docente: mientras que los silencios con menor brevedad son pausas, en las que la docente se detiene para re-formular su inicio de la secuencia, los silencios más prolongados ocurren después de que ella pregunta para evaluar, y no llevan a otra categoría en concreto. Este silencio no forma parte de un intervalo o un lapso, ya que no hay una transición del papel discursivo entre maestra y alumnos, sino que es evidencia de que los estudiantes desconocen qué responder tras la pregunta evaluativa.

Finalmente, las conductas no verbales ilustradoras y reguladoras mantuvieron las funciones señaladas por Betti y Costa (2007): permiten regular la interacción docente-alumno por medio de los turnos de conversación; mantienen la continuidad en el discurso y muestran su función dentro de los turnos conversacionales, ya que son capaces de generar su propio conjunto de secuencias de interacción maestro-alumno.

Los silencios presentados en la clase, y el hecho de que los alumnos respondan explicando tras una post-expansión de la secuencia discursiva, muestra a los estudiantes como

aprendices que aún no poseen los elementos indispensables para mantener una secuencia de discurso con su experto; además, el hecho de que la docente no cambiara de tipo de inicio tras el silencio hace entender que ella no considera que el alumno no haya entendido la pregunta, y espera la respuesta, la cual muy probablemente no llegará, o se dará con conocimientos no estructurados.

Pese a la existencia de retroalimentación por parte de la docente, los flujos de discurso mostrados aquí evidencian que la clase se sigue mediando de manera tradicional. Tanto docente como alumno ya han asumido plenamente sus roles dentro del diálogo en el marco de la escolaridad, y siguen haciendo reinicios formales de la secuencia IRE/F que conducen de forma carente a post-expansiones, pese a que es mediante éstas que el alumno finalmente puede responder con base en su propio saber.

El uso y promoción de post-expansiones se vuelve un punto fundamental durante el aprendizaje de segunda lengua, ya que permite al alumno exponer, negociar y adquirir información relevante del tema en cuestión.

Esta investigación muestra que aprovechar la interacción por medio de conductas no verbales se vuelve un facilitador de estas expansiones; por ello, sensibilizar al docente para que recurra a estas acciones puede promover una mejoría en el aprendizaje. De la misma manera, el hecho de que el docente identifique los silencios prolongados como una necesidad de reajuste de sus inicios dentro de la secuencia puede mejorar la discursividad en el aula.

Como parte de investigaciones futuras, es relevante buscar cómo el silencio y las conductas no verbales guardan relación con las secuencias de discurso en contextos y relaciones maestro-alumno con características más reflexivas y de diálogo. La comprensión de los diferentes componentes de la discursividad en el aula puede hacer visibles los elementos que pueden fomentar una mayor interacción maestro-alumno, y contribuir a identificar los mecanismos que permitan que el alumno exprese su conocimiento libremente dentro del aula de manera reflexiva, contrario a lo mostrado en este caso.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, Patricia A. y Tamara L. Jetton (2000), "Learning from Text: A multidimensional and developmental perspective", en Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, vol. 3, pp. 285-310.
- American Psychological Association (2010), "Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct", en: <http://apa.org/ethics/code/index.aspx> (consulta: 18 de mayo de 2016).
- ANGUERA, M. Teresa y Conrad Izquierdo (2006), "Methodological Approaches in Human Communication. From complexity of situation to data analysis", en Giuseppe Riva, María Teresa Anguera, Brenda K. Wiederhold y Fabrizia Mantovani (eds.), *From Communication to Presence. Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience*, Amsterdam, IOS Press, pp. 207-225.
- BAKEMAN, Roger (1978), "Untangling Streams of Behavior: Sequential analysis of observation data", en Gene P. Sackett (ed.), *Observing Behavior: Data collection and analysis methods*, vol. 2, Baltimore, University of Park Press, pp. 63-78.
- BAKEMAN, Roger y John M. Gottman (1986), *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*, Madrid, Morata.
- BAKEMAN, Roger y Vicenc Quera (2011), *Sequential Analysis and Observational Methods for the Behavioral Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BETTI, Silvia y Valeria Costa Vera (2007), "Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual", en Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño, Universidad de La Rioja, 27-30 de septiembre de 2006.
- BOYD, Maureen y Valerie Maloof Miller (2000), "How Teachers Can Build on Student-Proposed Intertextual Links to Facilitate Student Talk in the ESL Classroom", en Joan Kelly Hall y Lorrie Stoops Verplaese (eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163-201.

- BYRAM, Michael (2001), "Language Teaching as Political Action", en Marcel Bax y C. Jan-Wouter Zwart (eds.), *Reflections on Language & Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 91-103.
- CARRILLO Ruiz, Edgardo, Patricia Suárez Castillo y José Luis Cruz González (2016), "Instructional Differential Analysis of Discourse by SDIS-GSEQ: IRE in the teaching-learning process in nursing", *Psychology*, vol. 7, núm. 4, pp. 612-622.
- CAZDEN, Courtney B. (2001), "Variations in lesson structure", en Courtney B. Cazden (ed.), *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann, pp. 53-79.
- CAZDEN, Courtney B. y Sarah W. Beck (2003), "Classroom Discourse", en Artur C. Graesser, Morton Ann Gernsbacher y Susan R. Goldman (eds.), *The Handbook of Discourse Processes*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 165-197.
- CUDINACH Socuéllamos, Tamara y Nadia Lassel Sopena (2006), "La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE", en Beatriz Bleuca, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos escolares*, Madrid, ASELE, pp. 311-919.
- GALLARDO Paúls, Beatriz (1993), "La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones", *Contextos*, vol. 11, núm. 21-22, pp. 189-220.
- GRADDOL, David, Janet Maybin y Barry Stierer (1994), *Researching Language and Literacy in Social Context*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GUTIÉRREZ, Kris D. (1994), "How Talk, Context and Script Shape Contexts for Learning: A cross-case comparison of journal sharing", *Linguistics and Education*, vol. 5, núm. 3-4, pp. 335-365.
- HELLERMANN, John (2003), "The Interactive Work of Prosody in the IRF Exchange: Teacher repetition in feedback moves", *Language in Society*, vol. 32, núm. 1, pp. 79-104.
- HUGHES, Maureen y David Westgate (1998), "Possible Enabling Strategies in Teacher-led Talk with Young Pupils", *Language and Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 174-91.
- JACKNICK, Christine M. (2011), "'But this is Writing': Post-expansion in student-initiated sequences", *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, vol. 5, núm. 1, pp. 39-54.
- JEAN L., Johnson y John B. Cullen (2002), "Trust in Cross-cultural Relationships", en Martin J. Gannon y Karen Newman (eds.), *The Blackwell Handbook of Cross-cultural Management*, Oxford, Blackwell, pp. 335-360.
- JEFFERSON, Gail (1973), "A Case of Precision Timing in Ordinary Conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences", *Semiótica*, vol. 9, núm. 1, pp. 47-96.
- LEE, Yo-An y John Hellermann (2014), "Tracing Developmental Changes through Conversation Analysis: Cross-sectional and longitudinal analysis", *Tesol Quarterly*, vol. 48, núm. 4, pp. 763-788. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.149>
- MARKEE, Numa P. (1995), "Teachers' Answers to Students' Questions: Problematising the issue of making meaning", *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, núm. 2, pp. 63-92.
- MARKEE, Numa P. (2000), *Conversation Analysis*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- MCCARTHY, Michael (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MEHAN, Hugh (1979), *Learning Lessons*, Cambridge, Harvard University Press.
- MERCER, Neil (1995), *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- NASSAJI, Hossein y Gordon Wells (2000), "What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An investigation of teacher-student interaction", *Applied Linguistics*, vol. 21, núm. 3, pp. 376-406.
- NYSTRAND, Martin, Adam Gamoran, Robert Kachur y Catherine Prendergast (1997), *Opening Dialogue*, Nueva York, Teachers College-Columbia University.
- OMAR-Hammouche, Bey Rachida (2011), "Motivación y programa de los alumnos de la secundaria. Un caso: los 2.A.S. (segundo curso de la enseñanza del instituto)", *Actas del III Taller "La enseñanza de ELE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística"*, Orán (Argelia), Instituto Cervantes de Orán, pp. 19-27.
- OZEMIR, Oya (2009), "Three Turn Sequences in Reading Classroom Discourse", en Andrew Harris y Adam Brandt (eds.), *Language, Learning, and Context: Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, Newcastle University, 3-5 de septiembre de 2009, Londres, Scitsiugnil Press, pp. 117-122.
- PICA, Teresa, Ruth Kanagy y Joseph Falodun (1993), "Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction", en Graham Crookes y Susan M. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 9-34.
- SACKETT, Gene P. (1979), "The Lag Sequential Analysis of Contingency and Cyclicity on Behavioral Interaction Research", en Joy Doniger Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*, Nueva York, Wiley, pp. 623-649.
- SACKETT, Gene P. (1980), "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology", en David Sudnow (ed.), *Studies in Social Interactions*, Nueva York, Free Press, pp. 31-74.

- SACKETT, Gene P. (1987), "Analysis of Sequential Social Interaction Data: Some issues, recent developments, and causal inference model", en Joy Doniger Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*, Nueva York, Wiley, pp. 855-878.
- SACKS, Harvey, Emanuel A. Schegloff y Gail Jefferson (1974), "A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, vol. 50, núm. 4, pp. 696-735.
- THORNBURY, Scott (2005), *How to Teach Speaking*, Londres, Longman.
- VAN LIER, Leo (1997), "Observation from an Ecological Perspective", *Tesol Quarterly*, vol. 31, núm. 4, pp. 783-787.
- WARING Zhang, Hansun (2011), "Learner Initiatives and Learning Opportunities in the Language Classroom", *Classroom Discourse*, vol. 2, núm. 2, pp. 201-218.
- WARING Zhang, Hansun, Elizabeth Reddington y Nadja Tadic (2016), "Responding Artfully to Student-Initiated Departures in the Adult ESL Classroom", *Linguistics and Education*, vol. 33, pp. 28-39.
- ZEMEL, Alan y Timothy Koschmann (2011), "Pursuing a Question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction", *Journal of Pragmatic*, vol. 43, núm. 2, pp. 475-488.