

Descripción y análisis de la reparación en una clase de inglés como lengua extranjera

María Reyes López

Centro de Enseñanza para Extranjeros - UNAM

Abordar el tema de la reparación en el salón de clase responde a la necesidad actual de estudiar el problema del error desde un punto de vista interactivo. Recientemente el estudio de la interacción en el salón de clase ha adquirido cierto impulso, sin embargo, todavía existen muchos aspectos poco estudiados, entre ellos el tema de este trabajo.

Considero que la reparación es un aspecto central en la interacción de una clase de lengua; este estudio consiste en un análisis de la reparación en una clase de inglés como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. Mi propósito es identificar algunos de los elementos que intervienen al momento de surgir un problema en la producción y sus repercusiones en la interacción. Se analizan las trayectorias que sigue una reparación al momento de efectuarse, el tipo de lenguaje que domina y el comportamiento de la cortesía al momento en que se realiza una reparación.

Addressing the topic of repair in the classroom responds to the current need for studying errors from an interactive viewpoint. Recently, the study of classroom interaction has grown; however, there are still many aspects which have received little treatment, among them, the one dealt with in this paper.

It is my belief that repair is a central aspect in language classroom interaction; this study consists of an analysis of repair in a class of English as a foreign language at the Foreign Language Center (CELE), UNAM. The purpose is to identify some of the elements which intervene when a production problem occurs, as well as repercussions in interaction. I analyze the path followed by an instance of repair at the moment of occurrence, the type of language involved, and aspects of courtesy prevailing at the moment the repair takes place.

Introducción

A partir de la década de los setentas el número de investigaciones en el salón de clase aumentó considerablemente. En un principio se pensó que habría una relación entre los diferentes métodos de enseñanza y su éxito en el aprendizaje. Dado que no se obtuvieron los resultados esperados surgieron nuevas propuestas, entre ellas la de estudiar los procesos interactivos que conforman el proceso de aprendizaje. Creció entonces el interés por describir lo que sucede dentro del aula en términos de la con*unicación y por reconocer las diferentes situaciones que inciden directamente en el aprendizaje. (Da Silva, 1990:2). De tal manera que ya no se puede ver el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso cerrado que cumple las características tradicionales del ámbito escolar. Es preciso investigar y avanzar en describir qué otras características y bajo qué contextos se presentan en el aula e influyen en dicho proceso. En este sentido se ha podido ver que la interacción verbal entre profesor y alumnos es mucho más compleja de lo que se creía y que el cauce que tome la clase conlleva una serie de procesos interactivos en los que ambos participantes, alumnos y profesor, tienen una responsabilidad.

El análisis dentro del salón de clase se enfocó en un principio a L1, posteriormente giró hacia L2 con el propósito de evaluar objetivamente lo que ahí sucede. Subsecuentemente creció el interés por estudiar el uso del lenguaje dentro del aula, ya que éste proporciona un acercamiento al estudio de la interacción alumno-maestro (ejemplo Sinclair & Coulthard, 1975).

Actualmente el papel del profesor y del alumno han sido objeto de estudio y punto de apoyo a la explicación del proceso de adquisición de una segunda lengua (ejemplo Long, 1981; Pica & Doughty, 1985). Se considera que existe una relación entre, por un lado la interacción, y por otro, la adquisición y el aprendizaje de L2. Dado el momento en el que se encuentra la investigación en este sentido, todavía no se tienen resultados definitivos y asimilados por lo que existe una gran cantidad de opiniones y argumentos divergentes.

Posteriormente se desarrollaron estudios sobre la Variedad de habla modificada que se da entre hablantes competentes y no competentes de una lengua, como es el caso de una conversación entre un nativo hablante y un no nativo hablante de una lengua X, lo cual se conoce como "foreigner talk" y el caso de una madre con su hijo, "motherese". En ambos casos se observa una serie de ajustes lingüísticos y conversacionales producidos por el individuo competente en la lengua. Esto permite plantear la hipótesis de que tales ajustes inciden en el proceso de interacción comunicativa cuya función es lograr una negociación de significados y por lo tanto una comprensión mutua. El objetivo de la negociación no es, en estos casos, la enseñanza del sistema (Nelson, 1974.citado por Da Silva 1990: 5).

En la última década se ha desarrollado el enfoque interaccionista social que combina aspectos del innatismo y del empirismo, y sostiene que el ambiente

lingüístico es el punto en dónde se deben buscar las explicaciones de la adquisición del lenguaje. (Da Silva :6)

Para la investigación de la adquisición de una segunda lengua se debe observar el desarrollo de la L2 en acción, es decir, debemos entrar al aula. Leo van Lier (1988: 23) afirma que si la teoría de la adquisición de L2 no toma en cuenta lo que sucede en el salón de clase, ya sea para la construcción de la teoría misma o para el análisis, será entonces una teoría incompleta. Es por eso que van Lier propone ir al aula y obtener de ahí los datos que van a ser la base del análisis para construir una teoría que ayude a entender lo que sucede en el aula y las repercusiones en la adquisición de la L2.

La interacción en el salón de clase varía en el transcurso de la lección. Los estudiantes son hablantes y oyentes alternadamente, lo cual produce una rica fuente de datos para la investigación de la adquisición de L2. Actualmente es claro que el sólo hecho de enseñar no garantiza el aprender, sino que crea las condiciones en las cuales el aprendizaje puede ocurrir (van Lier, 1988: 25). de la misma manera que se entiende que cada estudiante responde de manera diferente a la enseñanza formal; en este sentido existe consenso en que el éxito del aprendizaje de la L2 es fruto del juego entre diferentes factores: las características propias del estudiante, el ambiente de enseñanza y la metodología (Gaies, 1983:190).

Por otro lado R. L. Allwright (1984:156) plantea que considerar la interacción en el salón no es sólo un aspecto de los métodos modernos de enseñanza sino *el* aspecto fundamental de la pedagogía dentro del salón, esto debido a que cualquier cosa que sucede finalmente se presenta bajo una interacción persona a persona, es decir, todos los participantes juegan un papel importante en la comunicación. Si se considera que la interacción es por excelencia un asunto social, la clase es entonces un evento construido socialmente.

El estudio de la reparación forma parte de un proceso que se ha dado a lo largo de las últimas décadas respecto al tratamiento del error en una clase de lengua. En un principio se pensó que con la comparación de dos sistemas lingüísticos diferentes se podría predecir el error en el estudiante, sin embargo, se comprobó posteriormente que no es así. Se tuvieron resultados en los que un aprendiente producía errores no contemplados anteriormente o, en el otro sentido, no se producían los errores esperados. Se pasó entonces a analizar los errores reales de los aprendientes y se sugirió que fueran tratados de inmediato. Sin embargo se consideraba el error como algo negativo en el estudiante y se pensaba que habría que evitar la producción del error en el momento de la enseñanza. Se realizaron muchos estudios en este sentido en los cuales se comprobó que muchos aprendientes reincidían en el error, dentro o fuera del salón de clase. Posteriormente se concibió el error como un “punto de crisis” (D. Allwright, 1988), y no precisamente como algo negativo, de tal manera que el alumno que lo produce y los demás aprendientes, son susceptibles de asimilar lo que ese momento les provoque. De esta manera se llega a entender el error como un asunto interactivo en el que inter-

vienen tanto el que lo produce, como el profesor, como los demás aprendientes y es a su vez relacionado con variables afectivas. Esta visión del error cobra importancia al relacionarse con otras ideas paralelas sobre la adquisición de segunda lengua en las que intervienen factores interactivos y afectivos.

De esta forma el estudio de la reparación se ubica en las necesidades actuales de investigación. La reparación no se concreta únicamente al error como tal sino que también considera los malos entendidos, tartamudeos, ausencias de palabras, etc.

El concepto de reparación lo crearon Schegloff, Jefferson & Sacks en 1977, en un estudio que hicieron en conversaciones cotidianas, es un concepto interactivo por definición. Ellos concluyen que en una interacción en lenguaje cotidiano hay una tendencia a la auto-reparación de parte de los hablantes. Esto quiere decir que el oyente al escuchar un error o cualquier problema en la producción del hablante se espera a que éste se auto-repare, es decir, no lo hace evidente.

En el salón de clase de L1 no se presenta la misma secuencia de reparación. Mchoul en 1990 realizó un estudio sobre la reparación en una clase de Geografía, en una secundaria en Australia. Concluye que la secuencia de reparación es efectivamente diferente a la de una conversación cotidiana, es una secuencia en la que el profesor le da la oportunidad (iniciación) al alumno de darse cuenta de su error, y posteriormente el alumno se auto-repara. Sin embargo no se han hecho estudios de la reparación en una clase de segunda lengua.

Objetivo

El objetivo de esta investigación es describir y analizar las trayectorias de reparación que se presentan en el discurso de dos diferentes niveles de inglés como lengua extranjera del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Concretamente los objetivos son:

- a) Describir cuáles son y qué particularidades presentan las trayectorias de reparación que se presentan en el aula.
- b) Qué tipo de reparación es más recurrente.

Hipótesis

Para el cumplimiento del objetivo de este trabajo planteo como hipótesis las siguientes:

1. Las reparaciones en una clase de primer nivel son orientadas al medio .
2. Las reparaciones en una clase de quinto nivel son orientadas al mensaje.

3. Las reparaciones son en su mayoría Didácticas en ambos niveles.
4. Se presentan en las secuencias de reparación actos amenazadores de la cara positiva y de la cara negativa del alumno.
5. Se presenta en el salón de clase de L2 una trayectoria de reparación que es recurrente.

Metodología

Para la obtención del corpus se realizaron grabaciones audio de tres clases de primer nivel de inglés y tres de quinto nivel del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Se asistió a dos clases previas antes de realizar las grabaciones de las clases. No se les pidió absolutamente nada a las profesoras respecto al manejo de las actividades de la clase, es decir, no se controló ninguna variable; ésto en atención al objetivo de este trabajo, que es describir y analizar la reparación en la clase de inglés como lengua extranjera de manera “natural”.

Posteriormente se realizaron las transcripciones completas de cada clase, se extrajeron todas las secuencias de reparación y se analizaron con base en las categorías de los tres modelos expuestos abajo.

Dada la complejidad de analizar el discurso considero que un solo modelo no es suficiente. Creo que la opción es describir, estudiar y entender las partes que componen el discurso que se da en el proceso de enseñanza - aprendizaje con base en diferentes categorías. De tal manera que los modelos que encuadran el presente estudio son los siguientes tres:

1. Trayectorias de reparación de Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977.
2. La interacción en el salón de clase de Leo van Lier, 1988.
3. La cortesía de Brown & Levinson, 1977.

Marco teórico

1. Schegloff, Jefferson, & Sacks

Cuando en una interacción surgen problemas entre la comunicación de los participantes se presenta, en algunos casos, los que comúnmente se conoce como corrección, y dentro de ésta se establece una distinción: auto-corrección, es aquella que realiza el propio hablante que produjo el problema; otro-corrección, es la que realiza el interlocutor de éste. De tal manera que “auto” y “otro” son dos clases de participantes en una interacción social.

Ellos definen la corrección como subsumida en el término que proponen, la reparación, y la definen así:

The term “correction” is commonly understood to refer to the replacement of an “error” or “mistake” by what is “correct”. The phenomena we are addressing, however, are neither contingent upon error, nor limited to replacement.

Atender un error implica realizar una reparación, el término reparación cubre un rango muy amplio de fenómenos del habla como son: impulso, guía, ayuda, explicación, violación a las reglas de procedimiento, búsqueda de palabras, corrección de errores. De tal manera que reparación es un concepto más amplio, que cubre la corrección y se puede definir como el tratamiento de problemas que ocurren en el uso interactivo del lenguaje (van Lier:183).

El proceso de reparación cumple algunas características:

- a) Es retrospectivo, es decir, cuando se realiza es después de la ocurrencia de la Fuente del Problema;
- b) Es selectivo, es decir, no todo lo que es reparable es de hecho reparado;
- c) Se puede realizar por el que origina la Fuente del Problema, por el otro participante o por las dos partes cooperativamente.

Para establecer una secuencia de reparación entran en juego tres diferentes aspectos, que al combinarse forman cuatro diferentes trayectorias, éstos son:

- A) Participantes: auto (A), otro (O)
- B) Movimientos: fuente del problema (FP), iniciación (I), corrección (C)
- C) Turnos: primero (IT), punto de transición (PT), segundo (2T), tercero (3T)

De tal manera que si se unen estos tres aspectos queda un cuadro (Cuadro de trayectorias) ampliado por Mchoul (1990), en el que hace una división de la trayectoria #4 y establece 4a y 4b, y que yo retomo para este estudio.

Schegloff et al, en su estudio sobre la interacción entre hablantes nativos encuentran que existe preferencia por la auto reparación, o sea, la trayectoria # 1. Mchoul (1990), en una investigación en una clase de contenido, encuentra que existe preferencia por la trayectoria # 4b, es decir, cuando surge una Fuente de Problema el profesor Inicia al alumno y le da oportunidad de Auto Repararse. El objetivo de este trabajo es identificar ¿qué tipo de trayectoria se prefiere en una clase de inglés como lengua extranjera para hispanohablentes?

Las secuencias de reparación son muy variadas y no se puede afirmar que existe un patrón de turnos definido que sea recurrente. Sin embargo se presenta una constante: En la mayoría de las secuencias existe un turno en el que el alumno se auto-repara después de haber sido Iniciado.

Cuadro de trayectorias

Trayectoria	Turno	Movimiento	Participante
1	1	FP+ I+ C	auto
2	1 ET	FP I+ C	auto
3	1 2 3	FP () I+ C	auto otro auto
4a	1 2	FP I+ C	auto otro
4b	1 2 3	FP I C	auto otro auto

La técnica de iniciación puede ser muy variada. Existen diversos tipos de Iniciaciones:

1. ¿que?, ¿eh?
2. ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?
3. repetición parcial de la FP más una palabra interrogativa
ej: que fuiste ¿a dónde?
4. repetición total y correcta de la FP
5. con la pregunta ¿quieres decir X?
6. otras

Independientemente del tipo de iniciación lo que se presenta en la mayoría de las reparaciones es que el alumno toma un turno para Auto-Repararse después de la iniciación.

La diferencia que sobresale es la que marcan los dos diferentes niveles de las clases. En primer nivel muchas de las Iniciaciones son del tipo 4, es decir repetición de la FP de parte de la profesora pero pronunciada correctamente; esto se debe seguramente a que la mayoría de las FPs son de pronunciación; de tal manera que se da una secuencia de reparación que no se reporta en el cuadro de trayectorias, y que sería una extensión de la trayectoria 4a. Sin embargo también se presentan Iniciaciones en las que la profesora le pide al alumno que repita la FP, éstas corresponden al número 6: "otras".

Mientras en quinto se presentan secuencias más largas con diferentes tipos de Iniciaciones, algunas son preguntas de la profesora al grupo para que identifiquen si está correcta la participación del alumno; esto debido quizá a que muchas de las FPs son semánticas; la profesora Inicia al alumno dándole oportunidad de Auto - Repararse, en este caso se desarrolla la trayectoria 4b, la misma que reporta Mchoul en su estudio en una clase de contenido. Los siguientes ejemplos muestran lo anterior.

Las siglas indican: T (turno), Part. (participante), Sec (secuencia), P (profesor), A (alumno), FP (fuente del problema), OI-C (otro iniciación con corrección), OC (otro corrección) y AR (auto reparación).

Ejemplo 1

T	Part.	SEC.	Contenido
1	A	FP	short turn up nose
2	P	OI-C	turn up una palabra turn up
* 3	A	AR	turnup
4	P	OC	short pequeña turn up nose

Ejemplo 2

T	Part.	SEC.	Contenido
1	A	FP	wav... (/ueaiv/ ?)
2	P	OI-C	wavy
* 3	A	AR	wavy brown hair (/jair/)
4	P	OI-C	hair (/jer/)
* 5	A	AR	hair (/jer/)

Ejemplo 3

T	P	SEC.	Contenido
1	A	FP	the problem is the man don't agree
2	P	OI	the man don't?
* 3	A	AR	don't? DOESN'T
4	P	acepta	ahhh!
5	A	continúa	agree
6	P	acepta	all right

En los dos ejemplos anteriores se muestra la aparición de un turno en el que el alumno se auto-repara; ejemplo 1 turno 3, ejemplo 2 turno 5. Ambos ejemplos son de primer nivel. El tercer ejemplo y el siguiente corresponden a quinto nivel:

Ejemplo 4

T	P	SEC.	Contenido
1	A	FP	it's about /e/stories
2	P	OI-C	stories, story
3	A	AR	story

Este ejemplo es también de pronunciación y como se ve el turno 3 es en el que el alumno se Auto-Repara. Es la secuencia más corta que puede ocurrir y que cumple con la característica de contener un turno de AR de parte del alumno.

Ejemplo 5

T	P	SEC.	Contenido
1	A	FP	I'll receive....
2	P	O	iindirecta aha more money I will what? I will what?
3	Ab	responde y repara	earn
4	P	confirma	aha I will earn more money

en esta secuencia no se presenta un turno de auto - reparación de parte del alumno que produce la FP.

2. *Leo van Lier*

Leo van Lier propone en su modelo el tratamiento de la reparación en la clase de L2 y considerar, por un lado, si se trata de una reparación didáctica o conversacional y por otro propone agrupar la reparación en tres grandes categorías de funciones del lenguaje, las cuales reflejan los propósitos de los participantes, éstas son:

Orientación al medio: se enfoca a la forma

Orientación al mensaje: se enfoca al contenido

Orientación a la actividad: se enfoca a las reglas de procedimiento

El estudio de la reparación en estos términos es importante para sabersi además de ser necesaria para la comunicación tiene algún valor o influencia en el aprendizaje. Es importante entonces describir y analizar cómo son las secuencias de reparación tanto dentro del salón de clase de L2 para determinar si ayuda al apren-

diente a acelerar su adquisición, como el estudio entre hablantes nativos, por ejemplo padre e hijo y en el salón de clase de L1.

La definición de lenguaje didáctico/conversacional no está aún claramente definida, van Lier propone esa división y sugiere hacer una descripción que las diferencie claramente y que ayude a identificarlas en la interacción.

De tal manera que en un primer acercamiento a esa descripción, se considera en este estudio como una reparación didáctica a aquella en la que el oyente, en este caso el profesor, hace evidente la presencia de una fuente del problema en la producción del hablante, el alumno, y produce una iniciación originando así una secuencia de reparación.

La reparación conversacional es aquella en que los hablantes dentro de una conversación forman una secuencia de reparación del tipo 1 o 2 del modelo de Schegloff, Jefferson y Sacks.

La forma de hacer la iniciación puede cambiar mucho de acuerdo a diferentes variables como son: el profesor, el alumno, la FP y la actividad.

Con base en lo anterior los resultados que se obtienen después de analizar las reparaciones de los dos niveles son los siguientes:

Cuadro #1.: Comparación de los diferentes tipos de reparación.

Niveles	Reparaciones didácticas	Reparaciones conversacionales	Total
1	34 (85%)	6 (15%)	40(100%)
5	57 (86.3%)	9 (13.6%)	66 (100%)

Lo que muestra este cuadro es que las reparaciones didácticas son considerablemente más que las conversacionales en ambos niveles, representan el 85% en primer nivel y 86.3% en quinto nivel.

En cuanto a la orientación de las fuentes de problema que provocan las secuencias de reparación se presenta lo siguiente:

Cuadro #2.: Funciones del lenguaje de las reparaciones didácticas.

Niveles	O-Medio	O-Mensaje	O-Actividad
1	29	3	2
5	20	33	4

En primer nivel el número de reparaciones orientadas al medio es muy superior a los otros dos, corresponde al 72 %del total de reparaciones.

Para quinto nivel las orientadas al mensaje son más que las orientadas a la actividad y al medio, corresponde al 54.5% del total de reparaciones.

El número de reparaciones que faltan para completar el total en ambos niveles corresponde a reparaciones que no fueron consideradas en el análisis debido a la forma de la FP.

En resumen, lo que permite ver este cuadro es que en quinto nivel ocurren y son atendidas más FP orientadas al mensaje. Mientras que la mayor parte de las FP de primer nivel son de pronunciación, es decir orientadas al medio. Los ejemplos citados arriba muestran lo anterior.

3. *Brown & Levinson*

Brown & Levinson en 1978 realizaron un estudio sobre las estrategias de cortesía de los hablantes en la interacción en cuatro diferentes países: India, México, Gales y E.U. Encontraron que todos los individuos buscan las mismas metas en la interacción y que todos recurren a ciertas estrategias para lograrlo. Desarrollaron una herramienta para describir un fenómeno que ha sido de interés por largo tiempo: la calidad de las relaciones sociales. Ellos hacen explícitos los principios universales de la interacción cara a cara que siempre han sido asumidos implícitamente. Llamen la atención sobre la riqueza y complejidad de las inferencias y suposiciones sobre las que los individuos se entienden y cooperan entre sí; consecuentemente demuestran el papel de la racionalidad de los participantes al inferir significados diferentes de los originales en las palabras, tonos y gestos. De ahí el planteamiento principal de su investigación: ¿qué tipo de suposiciones y de razonamientos utilizan los participantes para producir tales estrategias universales en una interacción verbal?

Para establecer su propuesta toman como base una Persona Modelo (MP, por sus siglas en inglés) con dos propiedades básicas: racionalidad y “cara”; la pregunta que surge entonces es: ¿Cómo usa el individuo (MP) el lenguaje?

Por racionalidad entienden la habilidad del MP para razonar de un modo preciso sobre ciertos fines y los medios que lo llevan a esos fines.

Por “cara” entienden la auto imagen pública que cada miembro desea de sí mismo. Cara (face) se deriva de un término de Goffman (1967) y de una expresión idiomática en inglés: “tie face up”, que es estar en una situación embarazosa o humillante. La cara tiene un sentido psicológico y es algo que se puede perder, mantener o elevar, es decir, es muy vulnerable. Normalmente la cara de uno depende de que el otro la mantenga, y es interés de los dos hablantes mantener las caras, es decir, se actúa de manera que se asegure a los otros participantes que uno es cuidadoso de exponer la cara, la propia y la del otro. Es necesario aclarar que “face” es el término en inglés que usan los autores. La traducción literal al español es cara, que si bien en un principio puede resultar un poco confuso debido al significado de esta palabra, para fines de claridad conceptual en este trabajo se

decidió manejar este término en su traducción literal ya que otro término no satisface del todo el significado al que hacen referencia los autores.

La cara se divide en dos:

- i. Cara negativa: el deseo de todos los individuos de no ser impedidos por los otros, de proteger el territorio personal, el derecho a la libertad y a la no imposición.
- ii. Cara positiva: el deseo de todos los individuos de ser apreciados y aceptados por los demás, el cuidado de la auto imagen de la personalidad.

Bajo la perspectiva de que la cara es universal, existen actos que amenazan la cara de los interactantes, éstos se llaman: actos amenazadores de la cara (AAC), es cuando se amenaza la naturaleza de alguna de la dos caras. Existen actos que amenazan la cara positiva y actos que amenazan la cara negativa, éstos son: negativa: órdenes, sugerencias, recordatorios, amenazas, advertencias, positiva: desaprobaciones, críticas, acusaciones.

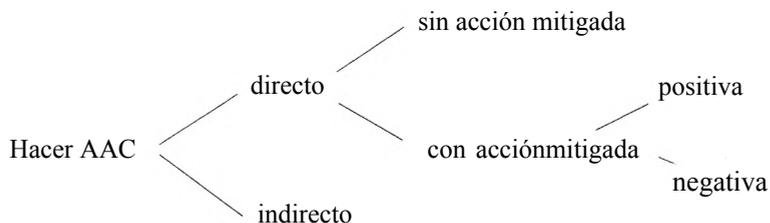
Un Acto Amenazador de la cara se puede hacer de manera directa o indirecta. Es indirecta cuando al hacer un acto X no se puede considerar al agente de haber cometido una intención particular. Las realizaciones lingüísticas son: ironías, sarcasmos, metáforas, preguntas retóricas, etc.. Es directa cuando al hacer un acto X es claro para los participantes que la intención comunicativa lleva al agente a hacer X. Si es directa se puede hacer de dos maneras:

Sin Acción Mitigada: clara, directa, no ambigua

Con Acción Mitigada: es un intento de proteger las Caras del oyente; se realiza el AAC con modificaciones o adiciones.

De todo lo anterior queda el siguiente diagrama:

Diagrama de las estrategias de cortesía:



No hacer AAC

En este sentido se analiza en el corpus el turno del profesor al momento de hacer una iniciación dentro de las trayectorias de reparación. En cuanto a los AAC que

realiza la profesora respecto a la producción del alumno, se encuentra que en ambos niveles se hacen actos directos sin acción mitigada y con acción mitigada. Los siguientes ejemplos muestran lo anterior. Las siglas indican Dir (directo), N (hace referencia a la cara negativa) y P (a la cara positiva).

Ejemplo 7

T	P	SEC.	AAC	Contenido
1	A	FP		if Denise were checking to see after she (()) the way she would..
2	P	OI	Dir.P.	I don't think its right what do you think?*
3	A	OI	Dir .P.	she is missing a verb no?
4	P	OI	Dir.N.	again
5	A	FP		If Denise were checking to see after she went away of vacation she would returned the book at time
6	As	OI	Dir .P.	no no no
7	P	OI	Dir.P	think its not right sorry its not right any other

Ejemplo 8

T	P	SEC.	AAC	Contenido
1	A	FP		...shocked
2	P	OI-C	Dir.N.	shock/t/
3	A	AR		shock/t/
4	P	OI	Dir.N.	remember /t/ at the end all right?

Ejemplo 9

T	P	SEC.	AAC	Contenido
1	A	FP		sm/a/11 blue eyes.
2	P	OI	Dir .P.	a ver como?
3	A	AR		sm/a/11
4	P	OI-C	Dir.N.	sm/o/11
1	A	AR		sm/o/11

Conclusiones

Con base en el análisis anterior puedo concluir lo siguiente:

Las reparaciones en una clase de primer nivel de inglés como lengua extranjera son orientadas al medio. Esto permite comprobar la hipótesis número uno, si bien no lo son todas, como se plantea en la hipótesis, si es una gran mayoría, el 92.5%. Es importante mencionar que gran parte de las reparaciones surgen de fuentes de problema de pronunciación.

La hipótesis número dos, que plantea que las reparaciones en quinto nivel son orientadas al mensaje, es parcialmente cierta. En comparación con primer nivel, en quinto aumenta el número de reparaciones orientadas al mensaje pero no disminuye el número de reparaciones orientadas al medio, éste es también muy alto, como en primer nivel. Lo anterior permite afirmar que en quinto nivel existe atención a la forma de la misma manera que al contenido, tanto de parte de la profesora como de los alumnos.

Después de analizar las secuencias de reparación se ve que éstas aparecen en cualquier tipo de actividad que se realice en la clase, tanto al principio, en la revisión de la tarea, como en ejercicios del libro realizados en la clase (quinto nivel); o como en la revisión de la tarea y ejercicios con material didáctico (primer nivel). Concretamente, en términos del modelo de van Lier es apabullante la cantidad de reparaciones que aparecen con características de didácticas y orientadas al medio, a estas últimas corresponden todas las que son de pronunciación. Es decir, casi todas las secuencias de reparación que se presentan en el discurso del salón de clase son didácticas, o sea, que sí corresponden con el contexto que las enmarca. Con lo anterior se comprueba la hipótesis número tres, la cual plantea que la mayoría de las reparaciones son de tipo didáctico para los dos niveles.

Los actos amenazadores de la cara que se presentan en una secuencia de reparación son directos con acción mitigada y directos sin acción mitigada. Esto ocurre tanto en primero como en quinto nivel.

En ambos niveles la reparación es lo que se busca insistentemente. No existe una interacción sobre la visión del mundo sino sobre lo correcto o no de los enunciados, aunque se intente por parte de la profesora de hacer la clase participativa.

La tendencia es una permanente exposición a la amenaza de cualquiera de las dos caras de los alumnos ya sea por parte de ellos mismos o por parte de la profesora.

Con lo anterior se confirma la hipótesis número cuatro y la aseveración de Brown & Levinson sobre que existen situaciones en las que la amenaza a la cara pierde relevancia si se trata de situaciones de emergencia o si el peligro de amenaza de la cara de uno de los interactantes es mínimo o de su interés; o en dónde un interlocutor es superior a otro. De tal manera que puedo concluir que en el salón de clase la amenaza a la cara no es tan relevante como en un contexto fuera de éste, en dónde está en permanente cuidado de parte de los dos interactantes.

Sin embargo queda la pregunta: ¿Cómo repercute esta constante amenaza a las caras del alumno en el aprendizaje de la L2?.

La hipótesis cinco se comprueba con el hecho de que sí existe en la clase de inglés como segunda lengua una secuencia de reparación, que además de ser recurrente no está reportada en la bibliografía consultada para la realización del presente análisis. La secuencia que se presenta constantemente es aquella en la que el alumno destina un turno de habla para auto repararse sobre la FP que ha producido. De un total de 108 reparaciones en los dos niveles, 46 presentan un turno del alumno en el que se auto repara. En primer nivel se presenta una modalidad de este turno individual en uno en el que todo el grupo repite la FP, se esconde la auto reparación del alumno pero es sin duda una oportunidad para auto repararse. De este tipo son catorce en primer nivel y tres en quinto nivel.

Con lo anterior puedo afirmar que existe en la clase de lengua una secuencia de reparación que cumple al menos tres pasos:

FP + OI - C + Auto reparación

12

3

dónde el número de turnos que se requieren para que esto ocurra puede variar.

Sobresale en el análisis que cuando la profesora hace la otra iniciación - corrección y el alumno en el siguiente turno se auto repara, funciona un mecanismo propio del salón de clase: que hablante y oyente están en acuerdo tácito de que la relevancia de las amenazas a la cara puede ser suspendida dado el interés en la eficiencia en el aprendizaje del alumno. Con esto se muestra que el análisis de las reparaciones con la teoría que proponen Brown y Levinson (1978) arroja resultados muy interesantes que son apenas el principio de un camino que puede darnos muchas respuestas que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje para profesor y alumno.

Es importante mencionar aquí que los modelos utilizados son una herramienta útil para analizar el discurso pedagógico; es recomendable aplicarlos en investigaciones futuras ya que el uso conjunto de las categorías que proponen los tres modelos en el análisis del corpus aportó información nueva y útil para la continuación del estudio sobre la interacción dentro del salón de clase.

Bibliografía

- ALLWRIGHT, Dick. O. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Longman: London/New York.
- ALLWRIGHT, R.L. (1984). "The importance of interaction in classroom language learning." **Applied Linguistics**, 5 No. 2.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978). **Universals in language usage: Politeness phenomena**. Cambridge University Press.
- DA SILVA, H. (1990). "Interacción en el salón de clase: una perspectiva psicolingüística." Ponencia, CELE-UNAM.
- DA SILVA, H.; FINA, A. DE y DÍAZ J.M. (1991). "La interacción nativo - no nativo dentro y fuera del salón de clase". Ponencia, CELE - UNAM.
- DOUGHTY, C. y PICA, T. (1986). "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?". **TESOL Quarterly**, vol 20, No. 2
- GAIES, St. J. (1983). "Learner feedback: an exploratory study of its role in second language classroom". En: Seliger, H. y Long M. (eds). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley Mass. Newbury House.
- HATCH, E. y LONG, M. (1980). "Discourse Analysis, what's that?". En: Larsen-Freeman, D. (ed.) **Discourse Analysis in Second Language Research**. Rowley Mass. Newbury House.
- KASPER, G. 1988. *Classroom Research*. **AILA Review**. 5.
- KRAMSCH, C. 1981. **Discourse, Analysis and Second Language Teaching**. Washington Center for Applied Linguistics.
- KRASHEN, S.D. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon.
- LARSEN - FREEMAN, D. (ed.) (1980). **Discourse Analysis in Second Language Research**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LARSEN - FREEMAN, D. & LONG, M. (1991). **An Introduction to. Second Language Acquisition Research**. Longman: London/New York.
- LEVINSON, S. (1983). **Pragmatics**. Cambridge University Press.
- MCHOUL, A.W. (1990). "The organization of repair in classroom talk". En: **Language in society** 19; 349-377, Cambridge University Press.
- MEHAN, H. (1979). **Learning the lesson: social organization in the classroom**. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- PICA, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, Spring, vol.8, No.1
- PICA, T., DOUGHTY, C. y YOUNG, R. (1986). "Making input comprehensible. Do interactional modifications help?" **ITL, Review of Applied Linguistics**, 72:1-25.
- RIVERA, F.L. (1991). "El contenido y la interacción maestro -alumno, elementos estructurantes del proceso de enseñanza - aprendizaje". Ponencia en el VI Foro Nacional de Investigación sobre el Proceso Enseñanza - Aprendizaje.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977). "The preference for self correction in the organization of repair in conversation". **Language** 55,1.
- SELIGER, H.W. y LONG, M. (eds.) (1983). **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass. Newbury House.
- SELIGER, H.W. (1983). "Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition" En: Seliger, H.W. y LONG, M. (eds). **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley Mass. Newbury House.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975). **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: OUP.
- TSUI BIK-MAY, A. 1987. "An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse" **IRAL**, vol. XXV, nov.: 326 - 353.
- VAN LIER, L. (1988). **The classroom and the Language Learner**. New York, Longman.

Notación:

A	alumno
P	profesor
As	alumnos
Ab	un alumno distinto de A
T	tumo de habla
(.)	pausa
(())	no se entiende o no se escucha claramente en la grabación
//	traslape
FP	fuelle del problema
AR	autoreparaciones
OI-C	otro iniciación corrección
OI	otro iniciación
AAC	acto amenazador de la cara
Dir.N	acto directo con amenaza a la cara negativa
Dir.P	acto directo con amenaza a la cara positiva