

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

“Análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de lengua extranjera inglés, de la Escuela Nacional Preparatoria; propuesta de un modelo de investigación lingüística y respectivo currículum.”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A
MARÍA ESTHER CHRISTEN GRACIA

DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ



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.

Dedico esta tesis

A mi Papá y Mamá, a quienes quiero tanto. Me llena de felicidad poder compartir este trabajo con ustedes y además les agradezco todo el amor, comprensión y apoyo que me han procurado en abundancia, lo cual me mantiene feliz, tranquila y sana de mente, cuerpo y alma.

A Juan Carlos, mi hijo. TQM, estoy mucho muy orgullosa de tí y de lo que has logrado con trabajo y tenacidad. Te agradezco toooodo lo que me has apoyado pues hemos pasado por momentos muy difíciles pero hemos salido adelante con tu ayuda y amor. De igual forma y con todo cariño, dedico esta tesis a tu futura esposa, Verónica.

A mi querida Tía Olinda, quien ha estado siempre incondicional a mi lado y de quien todavía tengo mucho que aprender.

También dedico esta tesis a mis hermanos, de quienes he recibido un ∞ de afecto y de cosas buenas: Andrés y Tzarara, Jorge y Flora, Enrique y Julia, Pepe y Carolina, Mery y Samuel.

A mis sobrinos buena onda: Claudio; Juan José; José J.; Camilín; Jack y Michelle; Michelle y Mario.

A mis sobrinitas “caritas de pulga”: María Elisa y Luz Victoria.

Agradezco

En forma muy especial a mi estimado Asesor de tesis, Mtro. Leonardo Herrera González, por su arduo e incondicional apoyo, así como por su invaluable dirección hacia la excelencia en la construcción de este trabajo, logrado con el respaldo de su sólida preparación, experiencia y gran calidad humana.

A los miembros del Jurado: Mtra. Dulce María Gilbón Acevedo, Dra. Mary Elaine Meagher Sebesta, Mtra. Aline Signoret Dorcasberro y Mtra. Monique Vercamer Duquenoy, sinceramente, por el interés en este estudio, la orientación que me proporcionaron en su elaboración y por haberlo enriquecido con sus importantes observaciones.

A la UNAM y a la Escuela Nacional Preparatoria por concederme permiso por dos años para realizar los estudios de maestría, más seis meses para la elaboración de la tesis. Agradezco también a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a través de la Subcomisión Académica del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico, por el apoyo económico que me fue proporcionado con la beca PASPA durante los dos años de estudio de la Maestría en Lingüística Aplicada y los seis meses de prórroga de dicha beca para la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

SINOPSIS	p. 1
INTRODUCCIÓN	p. 2
Antecedentes	p. 4
Justificación	p. 6
Meta y objetivos del proyecto global	p. 10
Escenario	p. 11
Los perfiles: del docente, del alumno y de los cursos de inglés	p. 11
El Plan de estudios y el Programa de estudios de la ENP, UNAM	p. 15
Instancias de actualización para el docente	p. 18
Descripción del <i>corpus</i>	p. 19
Metodología	p. 20
CAPÍTULO 1	
Generalidades del estudio de la interacción en el aula	p. 22
1.1 Investigación etnográfica	p. 27
1.2 Estructura de la participación	p. 28
1.3 Relación tópico-actividad	p. 29
1.4 Patrones de interacción	p. 30
1.5 El discurso pedagógico	p. 33
1.6 Estructura de la clase	p. 36
CAPÍTULO 2	
Propuesta de un Modelo de Investigación Lingüística en el salón de LE	p. 38
2.1 Marco conceptual	p. 39
2.1.1 Enfoques de una investigación	p. 40
Conjeturas ontológicas y epistemológicas	p. 40
Investigación cuantitativa vs. cualitativa	p. 44
La confiabilidad y la validez	p. 48
Factores éticos	p. 52
Enfoque sobre intervención y control	p. 56
La investigación-acción	p. 59

2.1.2 El procedimiento de una investigación	p. 62
2.1.3 Recolección de los datos	p. 72
Narrativa autobiográfica y <i>journals</i>	p. 74
Los diarios	p. 76
Los cuestionarios	p. 79
Las grabaciones	p. 85
2.1.4 Descripción y análisis del <i>corpus</i>	p. 90
2.1.5 El reporte de la investigación realizada	p. 93
Tipos de formatos para publicación	p. 95
2.2 Modelo de Investigación Lingüística en el salón de clase de LE	p. 98

CAPÍTULO 3

Análisis de la <i>unidad discursiva</i> en el discurso del profesor de inglés	p. 101
3.1 Supuestos y objetivo	p. 102
3.2 Marco teórico	p. 104
3.2.1 La <i>unidad discursiva</i>	p. 108
3.2.2 Los marcadores discursivos	p. 110
3.2.3 El núcleo	p. 114
3.2.4 Los márgenes	p. 117
3.3 <i>Corpus</i>	p. 120
3.3.1 La fragmentación del discurso	p. 121
3.3.2 Metodología de las transcripciones	p. 124
3.4 Clasificación de las modalidades discursivas	p. 131
Enunciación	p. 131
Expansión	p. 132
Repetición	p. 133
Definición	p. 134
Instrucción	p. 135
Comparación	p. 136
Explicación	p. 137
Aclaración	p. 137
Reparación	p. 138
Negociación de sentido	p. 139
Deliberación	p. 140
Verificación de comprensión	p. 141
Movimiento de avance	p. 141
Elicitación	p. 142
Recapitulación	p. 143
Desvío	p. 143
3.5 Análisis del discurso del profesor de inglés	p. 145
3.5.1 Cuantificación de los marcadores discursivos	p. 146
3.5.2 Estudio de la intencionalidad	p. 148
3.6 Discusión y conclusiones del Capítulo 3	p. 159

CAPÍTULO 4

Diseño de un currículum para fomentar la investigación lingüística en la ENP	p. 163
4.1 Meta	p. 165
4.1.1 Objetivos	p. 165
4.2 Análisis de necesidades	p. 166
4.3 Conceptualización	p. 171
4.3.1 El diseño del currículum	p. 171
4.3.2 El modelo de enseñanza/aprendizaje	p. 177
4.3.3 El Modelo de Investigación Lingüística	p. 179
4.4 El Diplomado en Investigación Lingüística	p. 180
4.4.1 Organización	p. 180
4.4.2 Estructura	p. 181
4.4.3 Los contenidos	p. 183
4.4.4 Las actividades	p. 184
Estrategias didácticas	p. 185
Actividades colaterales	p. 186
Tutorías	p. 187
4.4.5 La evaluación del aprendizaje	p. 188
4.5 Evaluación del Diplomado In-Li	p. 191

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES	p. 193
---	--------

REFERENCIAS	p. 199
--------------------	--------

ANEXOS	p. 204
---------------	--------

Anexo 1. <i>How to write a class diary.</i>	p. 205
Anexo 2. Cuestionario sobre perfil del profesor de la ENP, UNAM y su relación con las actividades de investigación.	p. 207
Anexo 3. Resultados del cuestionario sobre investigación.	p. 209
Anexo 4. Forma para registro de grabación de audio.	p. 215
Anexo 5. Transcripciones de las grabaciones de audio.	p. 216
Anexo 6. Cuantificación de los datos obtenidos del <i>corpus</i> .	p. 228

Índice de figuras	p. vii
--------------------------	--------

Índice de cuadros	p. viii
--------------------------	---------

Convenciones para la transcripción del <i>audio</i> (Hamel, 1984)	p. ix
--	-------

Índice de figuras

Figura 1. Marco trilateral del quehacer profesional del docente.	p. 6
Figura 2. Diagrama de la relación de los diferentes tipos de interacción (van Lier, 1988).	p. 31
Figura 3. La interacción tipo 4 es el punto focal, precedido por IT2, IT3, IT1.	p. 36
Figura 4. Definición y conformación de la validez y la confiabilidad.	p. 50
Figura 5. Factores éticos y no éticos de una investigación (Christen).	p. 56
Figura 6. Tres enfoques: grado de intervención y control.	p. 57
Figura 7. Tres enfoques para determinar el tópico de la investigación.	p. 64
Figura 8. La interrelación de las etapas de trabajo en una investigación lingüística (Herrera, 1997).	p. 69
Figura 9. ¿Cómo decidir qué investigar?	p. 71
Figura 10. Partes fundamentales de un reporte de investigación (Christen).	p. 97
Figura 11. El Modelo de Investigación Lingüística propuesto (Christen).	p. 98
Figura 12. La constitución de los tres objetos de trabajo para el estudio de la UD, según Castilho (1989).	p. 105
Figura 13. La estructura y los componentes de la <i>unidad discursiva</i> (Castilho, 1989).	p. 109
Figura 14. Estructura, figura, función y ejemplo de los componentes de la <i>unidad discursiva</i> (Christen).	p. 118
Figura 15. Vinculación de las modalidades discursivas en el discurso del profesor.	p. 158
Figura 16. El proceso del desarrollo del currículum (Arnaz, 1990:13).	p. 173
Figura 17. Preguntas guía para conceptualizar el contenido del currículum.	p. 175
Figura 18. Esquema de la estructura del Diplomado In-Li.	p. 181

Índice de cuadros

Cuadro 1. Los productos de investigación producidos por los profesores de LE de la ENP en su práctica profesional.	p. 7
Cuadro 2. Síntesis del perfil del profesor en actividad docente.	p. 12
Cuadro 3. Datos de las clases grabadas en audio.	p. 121
Cuadro 4. Total de fragmentos y unidades discursivas que conforman los datos del <i>corpus</i> .	p. 122
Cuadro 5. Cuadro para registro de los datos de las clases grabadas (Christen).	p. 124
Cuadro 6. Cuadro para la transcripción del discurso del profesor (Christen).	p. 124
Cuadro 7. Marcadores discursivos más usados en el discurso del profesor de inglés.	p. 147
Cuadro 8. Totales de frecuencias de uso y de las categorías procedimientos o conocimientos de las modalidades discursivas en el discurso del profesor.	p. 155
Cuadro 9. Modalidades discursivas que promueven procedimientos o conocimientos en el discurso del docente.	p. 156
Cuadro 10. El perfil del profesor en actividad docente.	p. 167
Cuadro 11. Las investigaciones realizadas por los profesores de LE de la ENP en su práctica profesional.	p. 168
Cuadro 12. Temas abordados en los cuestionarios aplicados a los profesores de LE.	p. 169
Cuadro 13. Respuestas sobre la investigación en el salón de clase de LE.	p. 211
Cuadro 14. Los medios de publicación de las investigaciones de los profesores de la ENP, UNAM (pregunta 8).	P. 211
Cuadro 15. Otros medios de publicación de las investigaciones de LE; respuestas proporcionadas como “otro” en la pregunta 8.	p. 211
Cuadro 16. El perfil del profesor de la ENP, UNAM.	p. 212
Cuadro 17. Las investigaciones realizadas por los profesores de la ENP, UNAM.	p. 213
Cuadro 18. Datos de los profesores que participaron en las grabaciones de clase.	p. 228
Cuadro 19. Total de ocurrencias de UD’s en los márgenes y núcleos del <i>corpus</i> .	p. 228
Cuadro 20. Marcadores discursivos más frecuentes en margen derecho e izquierdo.	p. 228
Cuadro 21. Listado de marcadores discursivos que contiene el <i>corpus</i> .	p. 229

Convenciones para la transcripción del *audio* (Hamel, 1984)

[	= Sobreposición de voces, traslape, comentarios en el trasfondo.
(.)	= Pausa o silencio de hasta tres segundos. La unidad de tiempo mayor se presenta cronometrada, por ejemplo: (.07).
((<i>incomp.</i>))	= Incomprensible o inaudible en la grabación.
/	= Transición o cambio rápido hecho por el mismo hablante; auto-reparación y/o correcciones del discurso del hablante.
MAYÚSCULAS	= Énfasis prosódico o tono del volumen de voz alto, por ejemplo: <i>KEEP QUIET</i> . No se utilizarán los signos de admiración en ningún caso.
Inicial xxx	= Nombre propio del sujeto, ya sea profesor o alumno, por ejemplo MX o Margxx.
”	= Entonación ascendente o frase interrogativa, por ejemplo, en el idioma inglés, al confirmar la comprensión de algo. No se utilizarán los signos de interrogación en ningún caso.
’	= Entonación descendente que se emite para terminar una instrucción, cambio temático, cierre o pregunta que solicita información en el idioma inglés.
:	= Alargamiento de la vocal anterior al símbolo, por ejemplo: <i>mo:re, ah:</i>
::	= Alargamiento mayor de la vocal anterior al símbolo.
P	= Profesor.
Ao	= Alumno.
Aa	= Alumna.
A	= Varios alumnos hablando a la vez o alumno(a) no identificado.
(())	= Los comentarios del que analiza el texto se escribirán en cursivas, entre doble paréntesis, por ejemplo: ((<i>risas</i>)), ((<i>tose</i>)).
<i>Cursiva</i>	= Vocabulario u oraciones que forman parte del aprendizaje en la clase.
→	= Emisión en el margen derecho.

SINOPSIS

En la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM es necesario crear instancias que vinculen al profesor de lengua extranjera con la investigación en el salón de clase. Con base en lo anterior, esta tesis presenta un proyecto global en la intersección de la lingüística aplicada y la formación continua del profesor de lengua extranjera (LE) en el campo de la investigación lingüística.

La meta de este proyecto es aportar los elementos y procedimientos que permitan guiar a un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en la investigación en torno al discurso generado en el aula de lengua extranjera. El proyecto requiere la exploración de cuatro áreas de estudio dirigidas a articular la meta global, éstas son: la interacción en el salón de clase, el proceso de la investigación lingüística, el análisis del discurso y el diseño del currículum, estas relacionadas de la siguiente manera:

El estudio de la interacción en el salón de clase permite al profesor comprender e interpretar los patrones del discurso del profesor y alumnos, la estructura de la participación, la relación tópico-actividad, el discurso pedagógico o los sistemas de comunicación; temas sobre los cuales planteará su investigación.

En la segunda área de estudio proponemos un Modelo de Investigación Lingüística, como sistema de análisis del discurso del docente construido con la selección de los enfoques y procedimientos teóricos, metodológicos y prácticos, de acuerdo con las necesidades de formación y actualización docente. Su objetivo es guiar al profesor del bachillerato en la investigación del discurso del aula.

En la tercera línea de estudio presentamos un caso de análisis del discurso desarrollado con el Modelo de Investigación Lingüística y aplicado en el “Análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de LE de la ENP”. Este caso práctico busca guiar al profesor de LE en su investigación lingüística. Su estudio considera a la *unidad discursiva* (Castilho, 1989) como categoría de análisis, desde la perspectiva estructural y funcional del discurso. Tiene como propósito determinar la intencionalidad del decir del profesor de inglés a través del estudio de los marcadores discursivos así como de las modalidades discursivas en nuestro *corpus*. Los resultados de este estudio mostraron que los marcadores discursivos permiten al docente expresar su intención ya sea al abrir o cerrar la emisión y al escucha anticipar el propósito de lo que va a ser producido, lo cual favorece la comunicación y la transmisión de la LE. Por otra parte, el estudio de las modalidades discursivas en el habla del profesor de inglés determinó que el propósito principal de su intención es la promoción de procedimientos sobre la organización y desarrollo de su clase y, en un menor grado, la promoción de conocimientos de la lengua meta. Encontramos que el 55.5% de las modalidades discursivas emitidas por el profesor de inglés son instrucción, elicitación, explicación y aclaración.

La cuarta línea de estudio corresponde al diseño del currículum del “Diplomado en Investigación Lingüística para el profesor de lengua extranjera de la ENP”. Ésta tiene por objeto guiar al participante en una investigación lingüística a través de los fundamentos, conocimientos, herramientas y procedimientos planteados en los tres capítulos anteriores.

Las cuatro áreas de estudio abordadas construyen el proyecto global de esta tesis, el cual busca ofrecer al docente la posibilidad de reflexionar sobre su práctica profesional para mejorarla por medio de nuevas condiciones que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, a través de actividades de investigación educativa en la ENP de la UNAM.

Introducción

“En realidad, el entendimiento lingüístico es sólo un mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan construir una interacción”.

Habermas (1987:138)

El análisis del discurso del profesor de lengua extranjera constituye una de las áreas de la lingüística aplicada más fértil para el profesor que desea hacer investigación educativa, ya que su estudio permite al docente elaborar y aplicar nuevas propuestas de enseñanza del idioma extranjero para mejorar su práctica profesional.

Esta tesis de Maestría en Lingüística Aplicada presenta un proyecto global cuya meta es aportar las instancias necesarias que permitan guiar a un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en la investigación en torno al discurso generado en el aula de lengua extranjera. El proyecto requiere la exploración de cuatro áreas de estudio dirigidas a articular la meta global, éstas son: la interacción en el salón de clase, la metodología de investigación lingüística, el análisis del discurso y el diseño del currículum para fomentar la investigación en la ENP, mismas que abordamos en los siguientes capítulos:

Capítulo 1. Generalidades del estudio de la interacción en el aula.

Capítulo 2. Propuesta de un modelo de investigación en el salón de LE.

Capítulo 3. Análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de inglés.

Capítulo 4. Diseño de un currículum para fomentar la investigación lingüística en la ENP.

Cada capítulo tiene una estructura específica para su desarrollo, la cual puede incluir apartados como: el objetivo; el procedimiento; la exposición de las bases teóricas que permitan la fundamentación del tema a estudiar; la recopilación y análisis de los datos; la propuesta o diseño de un modelo así como la obtención de resultados, discusión y conclusiones, lo último en particular en el capítulo tres. Hemos de precisar que los componentes que integran la estructura de cada capítulo no son independientes ya que constituyen una parte imprescindible del proyecto global.

El propósito del Capítulo 1 es explorar los elementos generales que intervienen en la interacción en el salón de clase, mismos que el docente requiere conocer para comprender el discurso en la enseñanza del idioma extranjero y que es fundamental para llevar a cabo una investigación lingüística en el aula, así como el protocolo de investigación que se presenta en el siguiente capítulo.

En el Capítulo 2 exponemos la propuesta de un Modelo de Investigación Lingüística, para orientar al profesor de la ENP dentro del ámbito de investigación en el salón de clase. El marco teórico expone los enfoques y el procedimiento de una investigación lingüística; las herramientas empleadas en la recolección de los datos; la descripción y el análisis del *corpus*; el reporte de la investigación realizada. El Modelo de Investigación Lingüística fue construido a partir del análisis de los elementos, conceptos, procedimientos y etapas requeridos en una investigación lingüística y fue puesto en práctica en el estudio del habla del docente expuesto en el siguiente capítulo.

En el Capítulo 3 abordamos el “Análisis de la *unidad discursiva* Castilho (1989) en el discurso del profesor de inglés”. Esta disertación constituye un caso práctico del procedimiento planteado en el Modelo de Investigación Lingüística propuesto en el capítulo anterior. El modelo busca adoptar el instrumento de análisis lingüístico que presenta Castilho (*op. cit.*) y aplicarlo al

habla del docente desde la perspectiva estructural del enunciado, lo que trasciende en el estudio de su naturaleza funcional a través de determinadas modalidades discursivas que caracterizan su intencionalidad (Chaudron, 1990:40). Este estudio permite establecer el papel que desempeña el discurso del profesor en una situación de enseñanza-aprendizaje.

El Capítulo 4 presenta el diseño del currículo del Diplomado en Investigación Lingüística (Diplomado In-Li). El propósito de éste es orientar a un grupo de profesores de la ENP dentro del campo de la investigación en el salón de clase para promover un trabajo reflexivo sobre el discurso del docente con base en el Modelo de Investigación Lingüística y el caso práctico del análisis de la *unidad discursiva* que presentamos en el Capítulo 3. Lo anterior busca la mejoría del quehacer del profesor en la clase de LE.

Una vez concluidos los cuatro capítulos que conforman el proyecto global de esta tesis; la discusión y conclusiones finales se exponen al cierre de la disertación. En la parte posterior de la tesis se encuentran las referencias y los seis anexos de este estudio.

A continuación presentamos los apartados requeridos para situar esta disertación dentro del marco trabajo, éstos son: los antecedentes, la justificación, la meta y objetivos del proyecto global, el escenario, la descripción del *corpus* y la metodología.

Antecedentes

En el mundo actual la investigación se concibe como un conjunto de técnicas que hacen posible un estudio o experimento y la consolidación de un descubrimiento. En cuanto a la investigación educativa, ésta es una investigación creciente y sumamente diversificada. Se acude a ella para efectuar diagnósticos académicos y pedagógicos; para analizar y resolver problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar; para analizar y modificar el currículo; para elaborar nuevas propuestas educativas y para la formación de profesionales, entre otras.

No se piense, sin embargo, que la investigación educativa es un proceso tan simple que basta con buenas intenciones para ser llevado a cabo. Los investigadores no se forman por decreto sino mediante el estudio disciplinado y constante, capitalizando las experiencias de las generaciones anteriores de investigadores, complementando su obra y aportando nuevos conocimientos y avances en el campo correspondiente.

Aunque la noción del “maestro de L2 como investigador” ha recibido atención en la literatura sobre enseñanza de la L2, aún hay elementos por investigar acerca de cómo los maestros emprenden el estudio sobre su quehacer profesional, la clase de estructuras de apoyo o de información que necesitan para llevarlo a cabo y las condiciones que lo promueven o lo limitan.

Sobre el maestro y la investigación, Van Dalen y Meyer (1983: 24) plantean:

[...] una comprensión del trabajo de investigación proporcionará al maestro mayor amplitud y profundidad de conocimientos, le permitirá apreciar el papel que desarrolla la investigación en el desarrollo de nuestra vida, y lo ayudará a mejorar sus métodos para resolver problemas personales y educacionales. La investigación le abrirá un nuevo e interesante mundo en el cual podrá experimentar un continuo mejoramiento personal y profesional.

Cada profesor puede indagar y descubrir en su propia labor, tras un trabajo de reflexión y análisis, un universo de significados, tanto en el campo cognoscitivo como en el axiológico. El ambiente del aula propicia las condiciones de dinamismo interno, la libertad, la creatividad y la comunicación en un nivel personal, signos que conducen al descubrimiento de acciones y valores internos sobre los cuales el profesor puede llevar a cabo investigación académica.

Justificación

Uno de los propósitos de la UNAM es el de elevar la productividad, la calidad y la pertinencia social de los procesos y resultados de la investigación en todas las áreas de la academia¹. Para lograrlo, entre otras cosas, la universidad orienta los esfuerzos a la formación de nuevos investigadores y, en especial, a la formación del profesor como investigador en su área de trabajo bajo la premisa de que la enseñanza y la investigación constituyen una misma unidad, con la convicción de que un docente-investigador es capaz de generar nuevas y mejores condiciones sociales.

En la misma línea, la Escuela Nacional Preparatoria brinda especial relevancia a la formación continua de sus profesores en áreas que le permitan hacer investigación, ya que, en la actualidad, el quehacer profesional de todo docente se encuentra en el centro de un marco trilateral conformado por la investigación didáctica, la actualización profesional y las actividades de enseñanza. La figura 1 esquematiza la actividad profesional del docente:



Figura 1. Marco trilateral del quehacer profesional del docente.

¹ Narro Robles J. (2008) *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011*. Con base en el documento presentado en la Junta de Gobierno en noviembre de 2008.

Los profesores del bachillerato de la UNAM, realizan su quehacer profesional dentro de las áreas de enseñanza y actualización, sin embargo, es necesario trabajar más en el área de formación o participación activa en el área de investigación. Podemos constatar esta afirmación con los resultados obtenidos del cuestionario² exploratorio que aplicamos, en mayo del 2007 a 55 profesores de lengua extranjera del bachillerato con el objeto de encontrar la relación entre el trabajo docente y la investigación lingüística en el salón de clase, así como los productos de investigación publicados por los profesores de la ENP, como observamos en el cuadro 1, a continuación:

Investigaciones	Medio	Cantidad	Porcentaje
Publicadas en:	Libro, revista, medio electrónico.	7	18.9 %
	Tesis, tesina, memorias, INFOCAB ³ .	8	21.62 %
Divulgadas en:	Conferencia, seminario, taller, mesa redonda, foro, entrevista.	15	40.54 %
No divulgadas:		7	18.9 %
Total reportadas:		37	100.00 %

Cuadro 1. Los productos de investigación producidos por los profesores de LE de la ENP en su práctica profesional.

Los resultados muestran que, de los 55 profesores encuestados, 28 de ellos reportan haber realizado un total de 37 investigaciones en algún momento en su vida como docentes dentro de la ENP, de las cuales sólo el 18.9% han sido publicadas en un medio impreso de divulgación como libro, revista o medio electrónico, lo cual consideramos un porcentaje bajo (en este rubro

² Ver anexo 2.

³ Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica del Bachillerato de la UNAM.

no se consideran las tesis o tesinas, ya que son parte de los requisitos para ser contratado como profesor dentro de la ENP).

Por otra parte, la encuesta mostró que el profesor del bachillerato tiene un alto interés en hacer investigación lingüística como parte de su actividad docente, ya que el 100% de los profesores dice estar interesado en tomar un diplomado que los guíe para emprender una investigación de este tipo.

No obstante, observamos una contradicción entre lo que el profesor del bachillerato desea con respecto a su labor profesional y los resultados en el área de la investigación en el salón de clase. Lo anterior justifica ampliamente la importancia de presentar un proyecto global como el expuesto en esta tesis, el cual permita aportar las instancias necesarias para conformar, guiar y formar a un grupo de profesores de la ENP en el área de la investigación lingüística en el salón de clase de lengua extranjera.

Los profesores de lengua extranjera de la Escuela Nacional Preparatoria son expertos en su área y tienen “oro molido” en sus manos, ya que se encuentran en condiciones propicias para hacer investigación educativa dentro de la lingüística aplicada a través, por ejemplo, del análisis del discurso en el aula. Sin embargo, resulta complicado para ellos vincular su trabajo diario en la docencia con la labor de investigación académica, por lo cual es necesario crear instancias que lo vinculen específicamente con la investigación en el salón de clase, situación que le ofrece la posibilidad de reflexionar sobre su quehacer docente.

El análisis de la práctica del profesor de lengua extranjera es un medio para proveer al maestro de un valioso sistema de información sobre su práctica profesional, específicamente sobre su proceder en el salón de clase, lo cual constituye la base para la construcción de un trabajo reflexivo de investigación, que resulte en la mejoría de su actividad profesional. Gilbón *et al.* (2005a:324) se refieren a ello como la “profesionalización de los profesores de lenguas”, y

lo relacionan con el modelo curricular que desarrollaron para formación a distancia como sigue: “[...] el modelo curricular surge como una estrategia flexible, útil y eficaz para la planeación de una modalidad que responda mejor a las necesidades de profesionalización de los profesores de lenguas del país.”

La justificación de la actividad investigadora en el aula parte de la definición misma de la clase de idiomas: dado que éste es un espacio diseñado específicamente para el aprendizaje de una lengua, parece lógico que sea el contexto más adecuado para emprender una investigación acerca del aprendizaje de un idioma, como sugiere Nunan (1992:91). Por su parte, Allwright y Bailey (1991:197) también señalan el mismo objetivo:

El profesor es contratado para ayudar a aprender a los estudiantes, pero lo puede hacer mejor si conoce la investigación previa y si utiliza los procedimientos de investigación en el salón de clase para comprender mejor lo que sucede en su propio salón de clase. De esta forma, el profesor que hace exploraciones no solamente mejorará el logro sino también contribuirá a nuestro conocimiento general de la investigación sobre cómo funciona el salón de clase de lengua extranjera⁴.

Es decir, el profesor puede contribuir no sólo al proceso de aprendizaje, sino también a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de dicho proceso.

Los **supuestos** generales en el planteamiento de este trabajo investigativo señalan que el análisis de la interacción en la práctica docente es un medio para proveer al maestro de un valioso sistema de información sobre la misma, específicamente sobre su comportamiento y desempeño en cada una de las acciones emprendidas en el salón de clase, el cual constituye la base para la construcción de un trabajo reflexivo de investigación que resulte en la búsqueda y promoción de mejoras en su actividad profesional.

⁴ *The teacher is contracted to help learners learn, but can do so better by knowing about previous research and by using the procedures of classroom research to understand better what is happening in his or her own classroom. In this way, the exploratory teacher will not only improve achievement but will also contribute to our general research knowledge about how language classroom works.*

A continuación planteamos las metas y los objetivos que precisa el proyecto global de esta disertación.

Meta y objetivos del proyecto global

▪ Meta

Aportar las instancias necesarias que permitan guiar a un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria en actividades de investigación en torno a las acciones discursivas⁵ empleadas en el aula de lengua extranjera.

▪ Objetivos de esta tesis

1. Proponer un Modelo de Investigación Lingüística que sirva como base para iniciar al profesor de lengua extranjera de la ENP en el estudio y la exploración de las características de su discurso en el salón de clase.
2. Presentar un estudio de carácter lingüístico sobre la intencionalidad del discurso del profesor de lengua extranjera inglés, en el “Análisis de la *unidad discursiva*” (Castilho, 1989), como una aplicación práctica del Modelo de Investigación Lingüística propuesto.
3. Exponer el diseño curricular del Diplomado en Investigación Lingüística, por medio del cual se guiará a los profesores del bachillerato hacia la labor de reflexión y análisis de su quehacer en el aula, con base en el Modelo de Investigación Lingüística propuesto.

⁵ Ejercicio del discurso en la interacción.

Escenario

En este apartado buscamos situar nuestra investigación para lo cual exponemos el perfil de los sujetos y las características de los cursos directamente involucrados en este estudio. También examinamos el Plan y el Programa de estudios institucionales en los que se expone la relación entre el docente y la investigación educativa, así como las instancias de actualización con las que el mismo cuenta.

▪ Los perfiles: del docente, del alumno y de los cursos de inglés

Veamos ahora en detalle la información en torno a los sujetos y los cursos que forman parte de este estudio, con el fin de determinar el panorama de trabajo.

- El docente

El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM⁶ vigente, incluye la impartición de cuatro idiomas como lengua extranjera: inglés, francés, italiano y alemán. El profesor de inglés del bachillerato debe cubrir el siguiente perfil profesiográfico de acuerdo con los requisitos del Consejo Académico del Bachillerato: estudios de bachillerato como mínimo, con promedio de 8; aprobar el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM o aprobar el curso de Formación de Profesores del CELE de la UNAM o contar con un título de licenciatura en la carrera de Enseñanza del Inglés de la FES Acatlán, UNAM; Certificado o Diploma de *Proficiency* o *Teachers' Course Certificate* o *Certificate for Overseas Teachers of English*.

⁶ ENP, UNAM (1996) *Plan de Estudios 1996*. México: UNAM. Tomo V.

La propuesta del modelo de investigación que se plantea en el Capítulo 2 de esta tesis está dirigida a los profesores de lengua extranjera inglés de la ENP en práctica docente y con experiencia.

Con el propósito de determinar el perfil de los profesores en práctica docente, en los rubros de género, categoría, número de grupos, antigüedad, nivel de estudios, así como las investigaciones que han producido y la divulgación de las mismas, se aplicó un cuestionario a 55 profesores de lengua extranjera de la ENP. Los resultados se exponen en el cuadro 2 a continuación:

Profesor	Numero de profesores	Porcentaje / 55
Mujeres	48	87.27%
Tiene 5 o 6 grupos	20	36.36%
Nombramiento de asignatura	36	65.45%
Nombramiento de carrera	19	34.53%
De 1 a 20 años de antigüedad	36	65.44%
Estudios de maestría o doctorado	13	23.62%

Cuadro 2. Síntesis del perfil del profesor en actividad docente.

Los datos obtenidos sobre la antigüedad, el nombramiento y el nivel académico del profesor en el bachillerato son relevantes al considerar el número de profesores que pueden estar interesados en participar en el “Diplomado en Investigación Lingüística”, el cual está dirigido a profesores con nombramiento de asignatura y de tiempo completo, de 1 a 20 años de antigüedad y, principalmente, con estudios de licenciatura o especialización, los cuales integran la mayoría de ellos.

- El alumno

Las características de los alumnos son relevantes para este estudio, ya que es a los participantes en la interacción en el salón de clase de LE a quienes se encaminan todas las acciones que conducen esta disertación.

Las edades de los alumnos del bachillerato fluctúan entre los 15 y 17 años, con casos menos frecuentes de 14 y 18 años. Los alumnos que ingresan al bachillerato cuentan con una experiencia de tres años de estudio básico de inglés o francés cursados en la secundaria, conforme a los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública. Los alumnos que cursaron inglés en la secundaria deberán cursar Inglés IV el primer año del bachillerato. Los siguientes dos años del bachillerato podrán continuar con Inglés V y VI o, si así lo prefieren, cambiar a Italiano, Francés o Alemán.

Las actividades que desarrollan los alumnos en el bachillerato se agrupan en áreas académicas (teóricas y prácticas), técnicas, de cómputo, artísticas y de educación física. Como parte de su formación, los alumnos asisten y participan en actividades extra-curriculares como conciertos, conferencias, presentaciones, elaboración de periódicos murales, obras de teatro, competencias deportivas, entre otras que se llevan a cabo dentro del mismo plantel de la preparatoria o en diversos foros de la UNAM. Éstas son actividades de gran interés para los

alumnos, ya que les proporcionan parámetros para decidir sobre lo que estudiarán al terminar el bachillerato.

Con respecto a los propósitos del estudio del inglés, los alumnos mencionan los siguientes: “porque es importante para conseguir trabajo”; “porque me gusta”; “porque es una materia más que tengo que acreditar”; “porque tengo familia en los Estados Unidos y planeo ir a vivir con ellos”, entre las más relevantes.

Las metas de los alumnos del bachillerato, a corto y largo plazo, son muy variadas. La mayoría de ellos desea estudiar alguna de las diversas carreras que ofrece la UNAM. Dentro de sus metas y expectativas mencionan: recibirse (obtener el título de licenciatura), trabajar en su profesión y “ganar mucho dinero”, ya que para casi todos el factor económico es una de sus prioridades. Por otra parte, sólo un 5% de los alumnos y un 15% de las alumnas mencionan casarse, formar una familia y tener hijos como una meta a futuro.

- Los cursos de inglés como lengua extranjera

Los cursos de lengua extranjera inglés de la ENP se imparten en los siguientes niveles:

Inglés IV: básico.

Inglés V: intermedio.

Inglés VI: lectura de comprensión.

Alumnos avanzados: Seminario de avanzados.

Alumnos que llevaron francés en la secundaria: Inglés I.

La duración de cada curso es de 90 horas, impartidas en tres horas por semana durante ocho meses y medio, de mediados de agosto a finales de abril del siguiente año. El número de alumnos por grupo de inglés es de 15 a 30 alumnos. Los cursos están basados en el Plan de

Estudios de 1996. Los programas están diseñados con base en los planteamientos teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo, llamado también funcional⁷.

▪ El Plan de estudios y el Programa de estudios de la ENP, UNAM

El Plan de Estudios de la ENP está vigente desde 1996. El objetivo general de la ENP no se menciona en dicho plan, sin embargo, para cubrir esta deficiencia, tal información se incluyó en el Plan de Desarrollo 2002 – 2006:

La misión de la Escuela Nacional Preparatoria es educar mujeres y hombres que mediante una formación integral adquieran:

- Los conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les permitan enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.
- Realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También es parte inherente de la misión de la ENP, realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje⁸.

Sobre éste último párrafo señalado en dicho Plan de Desarrollo podemos destacar que, en realidad, en la ENP se realiza investigación educativa como una actividad formal pero no

⁷ El enfoque funcional surge a partir de la década de los setenta. Su característica fundamental es que basa el aprendizaje de la lengua en necesidades comunicativas reales a través de la integración de tres competencias: gramatical, sociolingüística y de estrategias de comunicación (Canale & Swain, 1996:57). Su objetivo fundamental es lograr la competencia comunicativa del estudiante. La competencia gramatical comprende el léxico, las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología. La competencia sociolingüística está integrada por las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, lo cual permitirá interpretar el significado social de los enunciados. La competencia de estrategias de comunicación considera las de tipo verbal y los factores no cognitivos tales como la motivación, los afectivos y volitivos (impulso de la voluntad) como parcialmente determinantes de dicha competencia (Hymes, 1971:78).

El objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser proporcionar a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma, así mismo supone una integración más natural ante el conocimiento de la cultura de la lengua meta, las normas de uso del lenguaje y la lengua misma (Widdowson, 1971:80). Además, busca ofrecer una mayor motivación al aprendiz pues incluye el uso del conocimiento adquirido en situaciones reales de comunicación.

⁸ ENP, UNAM (2002) *Plan de Desarrollo 2002-2006*. México: UNAM. p. 5.

curricular⁹, es decir, como una actividad optativa, ya que no es un requisito de productividad del docente.

- Plan de Estudios 1996 de la ENP

En este apartado nos referimos al Plan de Estudios 1996 de la ENP, el cual fue aprobado por el Consejo Técnico el 23 de octubre de 1996 y está vigente en la actualidad. Su diseño es de tipo enciclopedista, es decir, resume los campos y conocimientos del saber humano con el objeto de proporcionar a los estudiantes una amplia cultura y visión general del mundo para que decidan por cuál área del conocimiento habrán de inclinarse en su vida académica y después profesional.

Está compuesto por tres etapas que son: de introducción (4° año), de profundización (5° año) y orientación (6° año). Las dos primeras etapas forman el tronco común, constan de núcleo básico y núcleo formativo-cultural, con seis asignaturas cada una. La tercera etapa propedéutica y de orientación (6° año) está dividida en cuatro áreas: Área I, Físico-matemáticas e ingenierías; Área II, Ciencias biológicas y de la salud; Área III, Ciencias sociales; Área, IV Humanidades y artes. En esta etapa se espera perfeccionar el perfil del egresado del bachillerato¹⁰.

El enfoque metodológico de los programas del Plan de Estudios está orientado hacia una enseñanza centrada en el alumno y en su actividad, los contenidos se constituyen en medios para desarrollar habilidades de competencias, para promover el autoaprendizaje y para estimular la experimentación y el traslado de la teoría a la práctica.

La asignatura de inglés se ubica en el núcleo formativo-cultural de cada una de las tres etapas (4°, 5°, 6°), lo que significa que no se considera como materia básica sino de índole cultural, lo cual a su vez establece un parámetro respecto a la importancia que el profesor de LE

⁹ El Capítulo 4 de este estudio presenta el Diseño Curricular del Diplomado en Investigación Lingüística, destinado a los profesores del la ENP.

¹⁰ ENP, UNAM (1996) *Plan de Estudios 1996*. México: UNAM. Tomo V, pp. 61-62.

inglés le confiere a su materia, reflejada en cómo prepara su clase y cómo la imparte. Esta es una de las causas de la poca necesidad que tiene el profesor de llevar a cabo investigación en su área de trabajo.

Con respecto a la concepción del aprendizaje, en el tercer párrafo de la página de la Presentación, el plan expone: “Uno de los ejes estructurales que orientaron el trabajo de diseño curricular a lo largo de todo el proyecto, es la concepción que se adopta sobre el aprendizaje, en la que el profesor se convierte en un guía y orientador del proceso y el alumno se transforma en el arquitecto que construye sus propios conocimientos”¹¹.

La concepción de aprendizaje aquí definida es el constructivismo. Consideramos que fue un acierto adoptarla, ya que la misma plantea que para que los alumnos aprendan, deberían compartir el papel de representar o recrear lo que ellos saben, más que memorizar lo que los maestros y los libros exponen. Sería conveniente incluir en actividades de actualización de profesores cursos sobre las características del modelo constructivista del aprendizaje¹² y sus posibilidades de aplicación en el aula.

- Programa de Estudios de la ENP

A continuación examinamos la ubicación del Programa de Estudios 1996 de la ENP con respecto al Sistema Educativo Nacional, así como la relación que guarda con el Plan de Estudios de la ENP de la UNAM.

La escuela secundaria de la SEP es el antecedente académico de la ENP. Se cursa en tres años escolares. Consta de tres niveles en los que se imparte inglés o francés como lengua extranjera. El Plantel 2 de la ENP es el único de los nueve planteles que imparte 1°, 2° y 3° de

¹¹ ENP, UNAM (1966) *Plan de Estudios*. México: UNAM. Tomo V, s/p.

¹² Ver apartado 4.3.2 sobre el modelo de enseñanza/aprendizaje, del Capítulo 4 de esta tesis.

iniciación (correspondiente a secundaria de la SEP), con lengua extranjera inglés o francés. El nivel medio superior (bachillerato) de todos los planteles, consta de tres niveles, 4°, 5° y 6°. Todos los planteles imparten como lengua extranjera inglés, francés, italiano o alemán.

Los alumnos que ingresen al bachillerato de la UNAM cursarán un año más del idioma que hayan estudiado en la secundaria con opción a continuar con Inglés en 5° y 6° año, o cambiar a cualquiera de los otros tres idiomas: Francés I y II, Italiano I y II, Alemán I y II. Quienes hayan llevado francés en la secundaria, podrán cambiar a Inglés I y II.

Cada uno de los cursos de inglés tiene una duración de 90 horas. El alumno deberá cursar un total de 270 horas de lengua extranjera en el ciclo de tres años del bachillerato. El objetivo de los cursos Inglés IV e Inglés V es que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, a un nivel elemental e intermedio mediante el enfoque funcional comunicativo. El curso de Inglés VI está enfocado hacia la lectura de comprensión.

▪ **Instancias de actualización para el docente**

Como mencionamos al inicio de la introducción, la meta global de esta disertación es guiar a un grupo de profesores del bachillerato en actividades de investigación en el salón de clase, lo cual precisa explorar las instancias de actualización con las que cuenta el profesor de lengua extranjera de la ENP que le permitan modificar y aplicar nuevas técnicas en su quehacer docente. Es importante mencionar que las instancias de actualización que presentamos a continuación no están consideradas ni el currículo ni en el plan de trabajo oficial de los profesores de la ENP, éstas son:

- a. Seminario de análisis de la enseñanza. Curso interanual de 20 horas. El temario es variado, en general relacionado con el análisis de programas, objetivos,

métodos, corrientes de enseñanza, tecnología y nuevas estrategias, entre otros tópicos. La asistencia es obligatoria.

- b. Encuentro de Profesores de Idiomas del Bachillerato. Encuentro anual en el que se presentan conferencias magistrales, ponencias, talleres y mesas redondas sobre temas variados relacionados con la LE: enseñanza en el bachillerato, adquisición, aprendizaje, gramática, fonética, metodología, etc. La asistencia es obligatoria, la participación como ponente es voluntaria, sujeta a decisión de la jefatura del departamento.
- c. Asistencia a conferencias, seminarios, simposia y congresos. La participación como ponente o asistente no es obligatoria. Los eventos son temáticos, entre otros están los organizados por el CELE, Mextesol y otras universidades en la ciudad de México, el interior del país y hasta en el extranjero. El porcentaje de maestros de LE del bachillerato que asisten a este tipo de eventos es mínimo.

Cabe mencionar que la UNAM ofrece un importante apoyo financiero y académico para actualización con el otorgamiento de licencias y comisiones a los docentes e investigadores que lo soliciten a través de cursos, diplomados, especialidades en diferentes áreas del conocimiento, así como toda la gama de maestrías y doctorados disponibles en nuestra casa de estudios. Dichas instancias de actualización están respaldadas por la ENP, DGAPA, MADEMS, ALAD, CELE y la Secretaría de Desarrollo Institucional, entre otros.

Descripción del corpus

El *corpus* de esta tesis fue construido a partir del discurso en el salón de clase, de cinco profesores de inglés de la ENP. Está constituido por treinta fragmentos de dicho discurso,

seleccionados con los parámetros expuestos en el apartado 3.3. Todos fragmentos del discurso del profesor de inglés que presentamos en los diferentes apartados de esta tesis pertenecen a nuestro *corpus*. Éstos se localizan principalmente en: el apartado 2.1.4 del Capítulo 2, como ejemplificación de la recopilación, descripción y análisis de un *corpus*; el apartado 3.2 del Capítulo 3, para complementar los conceptos que integran el marco teórico de la *unidad discursiva*; el apartado 3.4, en el cual se determina y clasifica la intencionalidad discurso del profesor de lengua extranjera a través de la modalidad discursiva y en el apartado 3.5, en donde se analiza el discurso del profesor de inglés.

Como mencionamos, los 30 fragmentos fueron obtenidos del discurso oral de cinco profesores de inglés, en clases auténticas de los tres grados del bachillerato, con temas variados. Las clases fueron grabadas en audio digital¹³ con énfasis en el discurso del docente. Después de hacer la transcripción del discurso en el salón de clase, se seleccionaron los fragmentos considerando los elementos del texto y del contexto, de acuerdo con los parámetros de fragmentación, delimitación y extensión expuestos en el apartado 3.3.1 del Capítulo 3.

Metodología

Los procedimientos metodológicos seguidos en la integración de los cuatro capítulos de este estudio requirieron de: investigación monográfica y documental, construcción de la propuesta del Modelo de Investigación Lingüística, colecta de datos entre los mismos sujetos a quienes se destina la indagación, grabación de cinco clases auténticas de lengua extranjera, transcripción de las grabaciones, integración del *corpus*, aplicación de una categoría de análisis lingüístico (la *unidad discursiva*) sobre el discurso del docente, análisis cuantitativo y cualitativo de datos, así

¹³ Por motivos de confidencialidad no se anexan las grabaciones de audio en esta tesis.

como exploración y selección de los procesos requeridos para plantear el currículo del “Diplomado en Investigación lingüística.”

En el Capítulo 1 de esta tesis, a continuación, abordamos las generalidades de la interacción en el salón de clase, conceptos que consideramos fundamentales para la investigación lingüística en el salón de clase y que el profesor habrá de conocer, tanto para aplicar el Modelo de Investigación Lingüística propuesto en el apartado 2.2, como para comprender el análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de lengua que presentamos en el apartado 3.5.

CAPÍTULO 1

Generalidades del estudio de la interacción en el aula

En este capítulo ofrecemos un breve panorama sobre el estudio de la interacción en el salón de clase, con el propósito de contextualizar nuestro estudio sobre el Modelo de Investigación Lingüística en el aula, mismo que exponemos en el Capítulo 2.

En el ámbito de las ciencias sociales, la investigación en el salón de clase llegó tarde al área de enseñanza de lenguas porque mientras que en otras materias se desconfiaba de los procedimientos de enseñanza, en el área antes mencionada el método audiolingual gozaba de prestigio, principalmente en los Estados Unidos, durante la 2ª Guerra Mundial, lo cual hizo que no se expresara la necesidad de realizar investigación en el área. La investigación en torno a lo que sucede en el salón de clase tiene sus inicios en los años 50 del siglo pasado entre formadores de profesores, quienes buscaban dar retroalimentación a sus formandos en cuanto a su desempeño en clase, lo que los llevó a investigar sobre lo que constituiría, a consideración suya, una enseñanza efectiva o eficiente. Las primeras herramientas fueron hojas de observación, en las cuales se hacían toda clase de anotaciones pero pronto encontraron que en el salón de clase ocurrían más cosas de lo que simplemente podía encerrarse en pocas categorías, por lo que requirieron de otro tipo de herramientas.

Hacia los años 70 la atención de los formadores de profesores de lenguas estaba centrada exclusivamente en técnicas y metodologías seguidas en el aula, a lo que siguió una serie de prescripciones pedagógicas como los presupuestos básicos para las clases de lenguas. Se necesitaba poner atención en los elementos presentes durante el acto de la comunicación en el

salón de clase, algo más interactivo y menos pedagógico. A finales de esta década se inició un viraje, perfilándose dos puntos de vista:

- Orientación sociológica o de interacción social: Deja de centrar la atención exclusivamente en el profesor y considera que la clase es un evento constituido socialmente, producido por todos los presentes en ella a través de su trabajo interactivo. Se presta atención a la manera en que la gente interactúa en el salón de clase para producir colectivamente las oportunidades de aprendizaje ahí dadas. El maestro y los alumnos determinan juntos cada nivel de participación del alumno en las actividades. Esta contribución a la interacción incide sobre el sílabo que el maestro pretende enseñar y es determinante en cuanto a lo que se puede lograr en una clase.
- Orientación lingüística: Centra su atención en la enseñanza de la lengua de manera dirigida, en donde la clase es un espacio para estudiar cómo la lengua puede ser adquirida a partir del *input* proporcionado por el habla del profesor, lo que da pie a examinar la lengua producida por los alumnos en el salón de clase.

A partir de entonces estas dos visiones no compiten entre sí, sino que son complementarias.

Se considera que el punto inicial fue el trabajo pionero de análisis interactivo (*Análisis de la Interacción Didáctica*) de Flanders (1970:28), el cual señala que la efectividad de la enseñanza depende de qué tan directa o indirectamente el maestro influya en la conducta del alumno. El autor tenía una posición anti-autoritaria y buscaba una relación entre los logros del alumno y un estilo de enseñanza democrático (influencia indirecta) aceptando, por ejemplo, las ideas de los alumnos. Surgió así la necesidad de desarrollar instrumentos de observación originales y principios que garantizaran la confiabilidad y la validez en las categorías que se debían levantar mediante la observación.

Allwright y Bailey (1991:19) exponen que la planeación exhaustiva de la interacción se asemeja a la lectura de una obra de teatro. Una vez generada, la interacción debe ser dirigida no sólo por el maestro sino conjuntamente por maestro y alumnos. La variable será siempre la cooperación del alumno, quien además tiene poder de veto (toma de decisiones). Su contribución es crucial para el logro de la interacción y para el éxito de la clase misma como un evento social, tanto en la vida de él mismo como en la del maestro. Los participantes en la interacción en el salón de clase deben decidir sobre 5 aspectos o variables:

- ¿**Quién** va a hablar? (Distribución de los **turnos** entre los participantes).
- ¿**De qué** van a hablar? (**Tópico**).
- ¿**Qué hace** cada participante con las oportunidades que tiene para hablar? (**Tarea**).
- ¿**Qué atmósfera** es creada? (**Tono**).
- ¿**Qué acento, dialecto o lenguaje** es usado? (**Código**).

Estos cinco aspectos son tanto medios como fines, lo cual es significativamente complicado de observar. Una instancia sería dirigir el tópico hacia algo que sabemos le interesa al alumno y que esperamos lo mantenga lo suficientemente interesado para contribuir a la discusión. Por ejemplo, *John, where do you live?* es una pregunta obvia, sin interés para el alumno, la cual generaría una dinámica pobre. Otra instancia estaría en relación con la actividad, en la pregunta anterior la tarea va dirigida a un alumno específico, lo que libera a los demás de buscar la respuesta correcta. La pregunta: *OK, let's talk about music, what's your favorite kind of music?*, cambia la tarea de tal manera que va dirigida a todos los alumnos y cada uno de ellos la recibe como dirigida hacia él, por lo que todos buscarán la respuesta. Nos aseguraremos de que al menos una persona responda (entrega general del turno).

El estudio de la interacción abrió las puertas a la investigación en el salón de clase de lengua extranjera o L2 (*classroom-centred research*), ya que se encontró, entre otras cosas, que hay una gran diferencia entre planeación de clase y lo que realmente ocurre en la misma. Así, Allwright y Bailey (*ibid.*:2) proponen una definición un tanto radical del concepto: “En su sentido más restringido, es la investigación que trata a la interacción en el salón de clase como virtualmente el único objeto digno de investigación”. Con ello se refieren a que, a diferencia del estudio de “lo que debe ser” en una clase tradicional constituida por la ocurrencia de lo planeado, es decir, el *input* formado por el sílabo y los materiales de enseñanza, así como el *output* producido por un alumno, la atención se centra en lo que realmente sucede en clase (*what actually happens*), lo cual se puede detectar con preguntas como:

- ¿Qué pasa en el salón de clase?
- ¿Cómo ocurre la interacción?
- ¿Cómo reacciona el maestro ante los errores de los alumnos?
- ¿Qué tipo de *input* lingüístico es usado?
- ¿Cuáles son los sentimientos de alumnos y maestros?

Para obtener respuestas confiables se requiere la ayuda de herramientas específicas para la recolección de datos lingüísticos. La elaboración y aplicación de dichas herramientas se detalla en el apartado 2.1.3 del Capítulo 2 de esta tesis.

Uno de los trabajos más completos sobre lo que constituye el estudio de las particularidades que intervienen en la interacción desarrollada en el salón de clase de LE, es el de Leo van Lier (1988), sin dejar fuera los reportes de autores como Allwright y Bailey (1991), Chaudron (1988) y Flanders (1970), quienes ofrecen una panorámica de estudios vinculados con

el trabajo interactivo y el aprendizaje, teniendo como centro de atención diversos aspectos de la lengua.

De manera general, van Lier (1988:36) destaca los siguientes aspectos generales como razones para llevar a cabo una investigación en el aula:

1. La participación de los alumnos es frecuentemente predeterminada por el maestro, quien les indica lo que deben decir y cuándo lo deben decir.¹⁴
2. El maestro generalmente tiene el control de la interacción en el aula.¹⁵
3. La investigación de lo que sucede en el salón de clase no tiene como objetivo calificarlo como bueno o malo, sino buscar las razones para explicar y entender lo que ocurre en cualquier salón de clase de L2. Frecuentemente se reprocha a los maestros de lenguas que se aprende mejor un idioma fuera del aula, cierto es que el aula nunca podrá ser una réplica del mundo exterior, la razón fundamental por la cual se recurre a la enseñanza en el salón de clases es que dicho espacio es un medio que reúne de manera sucinta las condiciones para el aprendizaje del lenguaje.
4. El salón de clases constituye en sí mismo un espacio de trabajo. Los participantes (maestro y alumnos) llegan a él con ideas muy claras de lo que es una lección bien impartida.
5. El aula es, sin duda, un espacio social y obedece a sus propias reglas y restricciones, variables en cada salón, siendo las mismas reglas básicas que rigen en el comportamiento humano. En dicho espacio prevalece el propósito pedagógico. Las variables entre las condiciones locales y no locales permitirán siempre la presencia de un alto grado de situaciones imprevisibles y diversificaciones.

¹⁴ No siempre ocurre así, ya que en ocasiones intervienen diversas circunstancias que favorecen las contribuciones creativas de los participantes.

¹⁵ Lo cual, en nuestra apreciación, es positivo pues de otro modo no habría actividad de enseñanza-aprendizaje; el maestro debe buscar el modo de promover la iniciativa de los alumnos sin llegar al caos.

1.1 Investigación etnográfica¹⁶

Van Lier (1988:53) plantea que la investigación en el salón de clase de L2 debe empezar por el análisis del lenguaje del que aprende la L2 (se refiere a la L1), dando especial importancia a la investigación etnográfica, al papel de los hechos sociales presentes en los salones de clase (dimensión social del lenguaje en el aula)¹⁷ y a las instituciones sociales, consideradas como las fuerzas externas que inciden en la escuela.

Los criterios etnográficos de la interacción en el aula pueden ser usados como parte del entrenamiento del maestro para incrementar su sensibilidad y percepción sobre las acciones de los alumnos y de los mismos maestros. La investigación etnográfica en el aula es de utilidad inmediata para los maestros, ya que muestra directamente la metodología empleada en el salón de clase y es favorable para que los maestros en su práctica exploren la efectividad de sus propias clases.

Los métodos de investigación etnográfica constituyen una variable metodológica auxiliar para cualquier tipo de investigación: la experimental (o positivista)¹⁸, la lingüística, la pedagógica y también para la investigación en el aula. El diseño de cada una de ellas responderá a los más diversos propósitos.

En el ámbito de la antropología, señala van Lier (*ibid.*:37), el etnógrafo estudia un grupo poco conocido de gente “exótica” en su entorno natural y toma notas de campo. Además trabaja con informantes de los que descifra una acción o práctica cultural para asegurar la comprensión de lo que se dice y se hace en dicha comunidad. Se recurre a diversos instrumentos para coleccionar

¹⁶ Conjunto de procedimientos y actitudes usados principalmente por antropólogos, que procuran documentar y entender la conducta de los individuos en determinadas culturas y situaciones sociales.

¹⁷ Por ejemplo: la conversación entre sujetos de diversos géneros, grupos, amigos o compañeros, que será diferente en cada caso.

¹⁸ En el pasado, una de las tendencias predominantes en la investigación educativa que considera inútil la discusión sobre diversos abordajes metodológicos y tendencias epistemológicas, pues admite un único método científico: aquel que sigue el estatuto de la “ciencia positiva”, los procesos empírico-analíticos y las reglas del discurso hipotético-deductivo (Sánchez-Gamboa, 1998:63).

datos como entrevistas, grabaciones de audio y de video que le permiten al etnógrafo estudiar los fenómenos (conversación, rituales, transacciones, etc.) con claridad.

De igual forma, en el aula la grabación o registro resulta extremadamente importante para estudiar detenidamente los detalles, en donde se llevan a cabo acciones como aseveraciones y preguntas diferentes a las que ocurren en una conversación normal. La investigación que plantea el autor sirve para entender los diversos patrones de interacción establecida entre los participantes, para comprender la comunicación en el aula y sus propósitos de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Estructura de la participación: tópico y actividad

Todo momento de trabajo en el aula constituye una interacción social. Toda interacción puede ser caracterizada de dos modos básicos:

- i. Por lo que se trata discursivamente o el **tópico**.
- ii. Por el tipo de **actividad** y lo que se requiere hacer mediante la misma.

i. Tópico

Podemos decir que la idea de tópico resulta de utilidad para los analistas del discurso, el cual es considerado como “la noción retórica de lo que se habla” (Brown & Yule, 1983:71). En la misma perspectiva, Flanders (1970:32) expone que la orientación al tópico puede describirse como la orientación a lo que se trata en la plática. El tópico es visto mediante dos formas que resultan relevantes para la investigación en el salón de clase de L2: el tópico como una *unidad de análisis* y el tópico como parte de un *proceso de discurso*. En el primer caso, los tópicos de una

clase pueden ser: la tarea, un diálogo, una presentación, las instrucciones para llevar a cabo una tarea o una canción, entre otras tantas. En el segundo caso, el tópico es el tema del discurso: ir de compras, un paseo por la ciudad, la música de los 70, etcétera.

En el salón de clase de L2 la orientación hacia el tópico no siempre tiene la misma importancia o prominencia. En ocasiones la atención del profesor o del investigador se cifra principalmente en la actividad, es decir, en el “cómo” (se hacen las cosas), que incluye la estructura del lenguaje (la forma), mas no la orientación a lo que se trata en la plática, es decir, sobre lo que se está hablando (el tópico).

ii. Actividad

La orientación al tópico puede describirse como la orientación a lo que se trata en la plática. Una segunda orientación se refiere a qué se está haciendo y cómo se está haciendo, lo cual es la orientación hacia la *actividad*. Ésta se manifiesta a través de enfocar la atención en la forma de decir las cosas de manera particular, previamente acordada, como por ejemplo: usando oraciones completas, repitiendo ciertas preguntas o estructuras, imitando cierta entonación, tomando turnos en una secuencia particular, representando ciertos papeles o tomando parte en un juego.

1.3 Relación tópico-actividad

La orientación hacia el tópico y la orientación hacia la actividad están relacionadas en forma compleja en todas las interacciones verbales, pero quizás más en la conversación. Por ejemplo, la actividad “charla breve” limita severamente el rango de asuntos que pueden ser usados como tópicos.

Todos los participantes siempre encontrarán el modo de hablar de lo que ellos mejor dominan, pero al mismo tiempo en su plática están moderados por las reglas básicas, no escritas y sobrentendidas, en las que puede estar incluido el cambio de tópico, el cual debe ser de modo sutil pero persistente (no aburrir, no acaparar el turno, no ser grosero). Si las guías de la charla son difíciles de seguir, entonces la plática será poco exitosa, por lo que será necesario hacer correcciones o ajustes de diferentes tipos.

La orientación hacia el tópico, por otra parte, se caracteriza por el intercambio de información entre los participantes. Cuando la secuencia es preplaneada, el fin pretendido es el de dar la información tan eficazmente como sea posible (como ocurre en el salón de clase). Las preguntas hechas por “el que sabe” (el profesor) son en su mayoría hechas sin dirección (al grupo en general) y frecuentemente requieren de confirmación. Sin embargo las respuestas que requieren ser escuchadas son frecuentes en el aula. Las clases tienen apertura y cierre, caracterizadas por sus frecuentes cambios, de la orientación al tópico hacia la orientación a la actividad y viceversa, así como por los cambios de tópico a tópico y de actividad a actividad.

1.4 Patrones de interacción

Van Lier (1988:155) destaca que la clase no se puede dividir en tópicos y tareas como unidades por separado. Cada secuencia debe ser examinada por su relativo enfoque hacia el tópico o hacia la actividad, en términos de “más” o “menos” orientado (“+” o “-”), en cuatro tipos:

1. Menos orientación al tópico, menos orientación a la actividad. Ejemplo: “*Habla de lo que quieras como quieras, pero observando las reglas sociales*”.
2. Más orientación al tópico, menos orientación a la actividad. Existe cierta información que debe ser transmitida o anunciada. Ejemplo: conferencias, instrucciones, explicaciones.

3. Más orientación al tópico, más orientación a la actividad. Cierta información debe ser transmitida siguiendo determinadas reglas. Ejemplo: entrevistas, reportes, resúmenes, debates, cuentos, chistes.
4. Menos orientación al tópico, más orientación a la actividad. Cierta tipo de cosas deben ser dichas siguiendo reglas específicas. “*Sigue las reglas y lo harás bien*”. Ejemplo: ejercicios de sustitución y repetición, trabajo en pares.

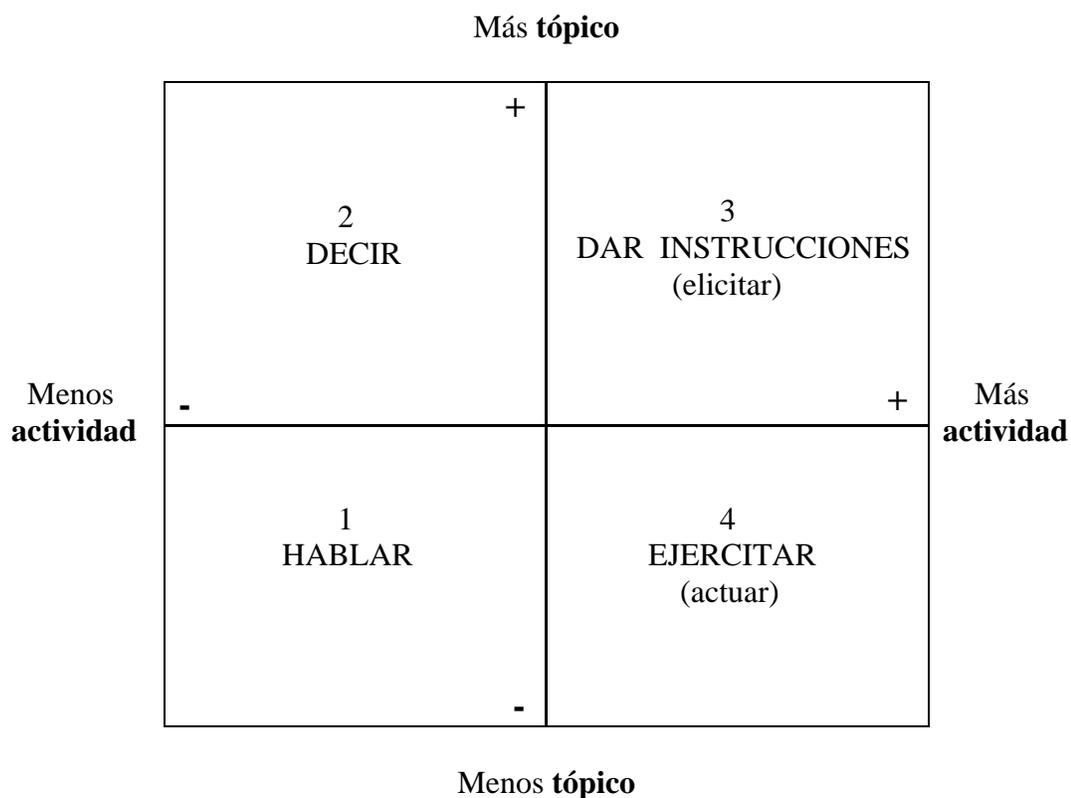


Figura 2. Diagrama de la relación de los diferentes tipos de interacción (*idem*).

En la figura 2, podemos observar que los cuatro tipos de interacción están bien delimitados, pero en la realidad la interacción no tiene límites precisos en lo que respecta al tópico y a la actividad. No obstante, el diagrama presentado es de utilidad para visualizar la relación entre ellos.

Con respecto a la interacción entre los participantes en el trabajo del salón de clase, van Lier (*ibid.*:177) señala que existen cuatro tipos generales:

IT1: Interacción tipo 1

Se presenta al inicio de la clase. Ilustra el tan mencionado “calentamiento” (*warming up*) de la sesión para “echar a andar la clase”. A pesar de que el maestro introduce el tópico, los alumnos pueden decir lo que quieran, si así lo desean.

IT2: Interacción tipo 2

El maestro presenta un patrón de interacción enfocado al tópico (un viaje a Londres, por ejemplo). Los alumnos deberán comprender y seguir el mismo patrón, con la particularidad de poder preguntar para aclarar dudas y solicitar mayor información en caso necesario.

IT3: Interacción tipo 3

Se trata de un tipo de elicitación. El foco está en información muy específica mientras que la secuencia está en progreso. Por ejemplo, cuando el profesor escribe en el pizarrón un listado de maneras posibles para preguntar. Solamente se pide un tipo de respuesta relacionada con la información específica que es el centro de la atención. Aquí hay un enfoque doble entre tópico y actividad.

IT4: Interacción tipo 4

Esta variable tiene una estructura ritual lingüística. El maestro señala a un alumno para que pregunte a otro algo, quien responderá a dicha pregunta. No importa el tópico, con tal que la pregunta sea planteada de manera correcta. Del mismo modo, la respuesta no se evalúa en su contenido de información sino en que sea lingüísticamente correcta. En este tipo de interacción, antes de efectuar un ejercicio, el maestro cuestiona a los

alumnos sobre cómo hacer las preguntas. Una vez que todos han dado su información, entonces el propio maestro completa dicha información. En ocasiones una actividad puede no producir los resultados deseados o no ser efectiva después de algún tiempo. Entonces el maestro debe hacer algún cambio en la actividad.

Los alumnos pueden tratar de cambiar una interacción específica a otro tipo de acción. Es razonable que ellos prefieran hablar el uno con el otro. Frecuentemente sucede que fuera del “tema oficial” de la clase, se pase a una conversación ligera. Este juego puede ser útil si el maestro está de acuerdo y sabe cómo sacar provecho de la situación.

1.5 El discurso pedagógico

En el campo de estudio de las interacciones efectuadas entre los participantes del trabajo en el salón de clase, los primeros estudios se centraron en la clase de lengua (inglés) en los años 70. A partir de entonces surgieron numerosos trabajos sobre las interacciones didácticas, especialmente en las clases de lengua extranjera.

Dentro de los patrones de interacción, y en el ámbito del análisis del discurso pedagógico, el discurso didáctico caracteriza a una situación relacionada de algún modo con la transmisión de un saber o de una habilidad; o bien, en un empleo más restringido, a un discurso o una situación correspondientes a la enseñanza o el aprendizaje. Diversos autores han estudiado el discurso pedagógico con enfoques que coinciden en su caracterización. De acuerdo con Charaudeau y Maingueneau (2002:183), en el dominio de los discursos de transmisión de conocimientos, los discursos didácticos forman parte del conjunto de los discursos “segundos” generalmente planteados como provenientes de los discursos “primeros” o discursos fuente. Sin embargo se diferencian de los discursos de vulgarización por su mira pragmática, *actuar de modo que el otro*

sepa, que va más allá del *hacer saber*. Los discursos didácticos apuntan a aumentar los conocimientos en el otro (el alumno) y además, el marco institucional en que son producidos fuerza, por lo general, a sus productores a evaluar cuantitativa y cualitativamente los resultados de la transmisión (lo que se aprendió).

Por consiguiente podemos reservar el adjetivo *didáctico* a un discurso producido en una institución de formación o en una situación institucional de enseñanza, en la cual los interactuantes están ligados por “un contrato” didáctico constitutivo de esa situación de comunicación, y que genera cierta cantidad de imperativos discursivos específicos.

Martínez-Otero, (2007) se refiere al discurso del docente como un subgénero de los llamados “discursos autoritarios”, por su sujeción a normas, por la concepción física del aula, por la disposición espacial del docente y del alumno, por la distancia social y cultural que separa a los actores, por la unidireccionalidad que caracteriza al flujo discursivo en muchos casos, por la excesiva importancia otorgada a la información tratada como tópico y por la escasa aceptación de la discrepancia, entre otras variables.

Por otra parte, Orlandi (1987:29) considera que el discurso no sólo consiste en la transmisión de información, sino también es “efecto de sentidos” entre los interlocutores, puesto que parte del funcionamiento social en general. La autora (*ibid.*:26) define tres tipos de funcionamiento del discurso: el lúdico, el polémico y el autoritario. El criterio para tal definición está en la relación entre los interlocutores (los participantes del discurso) y el referente u objeto del discurso (de lo que se habla), es decir, en sus condiciones de producción.

Orlandi (*ibid.*:29) caracteriza el discurso del profesor como una de las expresiones que asume en la interacción el discurso autoritario, en el cual el referente está ausente u oculto por el

“decir científico”, además de que no hay interlocutores sino un agente exclusivo (el docente) y es de polisemia¹⁹ contenida (donde el caso extremo es la orden).

En su “Estudio de las *unidades discursivas* del portugués hablado” Castilho (1989:253) señala al diálogo como su objeto específico de análisis, para lo cual establece la diferencia entre el diálogo simétrico y asimétrico desde el punto de vista interaccional.

En el diálogo simétrico los participantes tienen el mismo derecho a escoger y a tomar la palabra del tema a tratar y de decidir sobre su duración. Las conversaciones diarias y naturales son el prototipo de esta modalidad. En el diálogo asimétrico uno de los participantes tiene el derecho de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción, así como de ejercer presión sobre los otros participantes. En la interacción en el aula, el discurso del profesor es un caso de diálogo asimétrico en el cual se hace explícito (rematiza) el movimiento de sentido. En el fragmento 15-PN del discurso del profesor²⁰, encontramos un ejemplo de este caso: *Ok, so we are going to listen to the health quiz that is on page 88... page 88, and you're going to check the answers.*

Los autores arriba mencionados caracterizan el discurso construido en la interacción entre docentes y alumnos en el aula como un discurso con distribución asimétrica de recursos para potenciar, limitar o cuestionar las acciones discursivas de los participantes y, en general, con una estructura universal de interrogación-respuesta-evaluación.

¹⁹ En términos generales, la producción del lenguaje se articula en dos procesos: el parafrástico y el polisémico. El primero se refiere a un retorno constante, a un mismo decir sedimentado (la paráfrasis); el segundo se refiere a la tensión básica del discurso que apunta hacia el rompimiento, es decir, a esa fuerza del lenguaje que disloca lo garantizado y lo sedimentado (Orlandi, 1987:27).

²⁰ Ver las transcripciones de las grabaciones de audio en el Anexo 5.

1.6 Estructura de la clase

Van Lier (1988:162) señala que es indudable que una lección o clase esté estructurada. Sin embargo, no se ha podido identificar una estructura fundamental para todas las clases. Éstas pueden iniciar, proseguir y terminar en todas las formas imaginables. Algunas se inician mediante una canción, otras con un cuestionario oral o escrito y otras con ejercicios físicos. Pueden terminar del mismo modo o de muchas otras maneras y lo que pasa durante las mismas también puede ser variable. No obstante, todas tienen cierto sentido de ritmo y algunas forman una progresión cíclica. El autor (*ibid.*:164) destaca que, por lo general, la interacción tipo 4 (IT4) es invariablemente el punto focal, como resultado de los patrones naturales de interacción del grupo. Observamos en la figura 3, la relación entre la IT4 y los otros tres tipos de interacción.

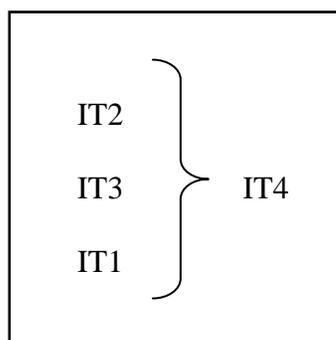


Figura 3. La interacción tipo 4 es el punto focal, precedido por IT2, IT3, IT1.

En general puede decirse que la IT4 es precedida por secuencias informativas sobre el procedimiento, las cuales son muestras de IT2, por ejemplo, al decirles a los estudiantes lo que tienen que hacer y darles las reglas que deben seguir. La IT4 también es precedida por secuencias para fomento, sistematización o conceptualización sobre un punto lingüístico, durante las cuales se obtiene la información que se ha de usar, ya de algún modo sistematizada. Estas secuencias son instancias de IT3. Las secuencias de tipo IT1 casi siempre se presentan al inicio

de la clase por lo que son más raras, aunque también preceden a las secuencias de interacción del tipo IT4.

Una clase de L2, como cualquiera otra clase, es una mezcla de plática planificada y no planificada. La planificación es hecha exclusivamente por el maestro. Su posición como superior se manifiesta y mantiene en las aulas, mediante un flujo discursivo convencional. Uno de los propósitos del acercamiento de comunicación es el conferir a los alumnos por lo menos parte de la responsabilidad para planear las actividades, con lo cual el maestro se transforma más en un asesor que en un maestro de ceremonias. Las clases de L2 constituyen, por lo tanto, eventos “híbridos” pues son en parte planeados con antelación y en parte hechos al momento de la clase. Su planeación puede incluir los más diversos elementos, según sus propósitos: cognoscitivos, de contexto social, culturales, institucionales, metodológicos y rituales, entre otros.

En resumen, van Lier (1988:55) plantea un acercamiento *holístico* en el estudio de la comunicación en el aula, el cual incluye todos los componentes, lugares, eventos y condiciones sociales de los participantes; así como *localístico*, que aborda los detalles más finos de la interacción. Esta es la esencia de la investigación etnográfica, lo que puede parecer *redundante* para otros investigadores, en especial para aquellos que consideran que hay vías más directas para la comprensión de los fenómenos de la comunicación en el salón de clase.

En este capítulo hemos examinado las generalidades del estudio de la interacción en el aula, como parte del marco teórico y conceptual del Modelo de Investigación Lingüística que presentamos en el siguiente capítulo, el cual busca contextualizar y estructurar el trabajo de investigación del docente. Al mismo tiempo, se abre la discusión sobre los principios epistemológicos que la investigación lingüística en el aula debe abordar para garantizar la confiabilidad del estudio y los propósitos de formación continua en el contexto de la enseñanza media superior en el país.

CAPÍTULO 2

Propuesta de un modelo de investigación en el salón de clase de LE

En el capítulo anterior examinamos las generalidades de la interacción en el salón de clase para establecer el contexto sobre el cual fundamentaremos nuestro *Modelo de Investigación Lingüística*.

En este capítulo exponemos los elementos participantes, las etapas observadas y los criterios adoptados en la construcción de nuestra propuesta de un Modelo de Investigación Lingüística sobre el discurso interactivo en el salón de clase de LE. Hemos de aclarar que utilizamos la palabra “modelo” con un significado amplio, el cual se refiere a una estructura que permite presentar los conceptos de manera tal que los investigadores puedan lograr perspectivas más adecuadas y fructíferas con respecto a los fenómenos que se estudian.

La investigación en el salón de clase es un tema sobre el cual abunda la información bibliográfica, lo cual nos ha obligado a estudiar las diferentes perspectivas del tema a través de procedimientos metodológicos que incluyen: investigación de tipo monográfico y documental; colecta de datos; selección de elementos y procedimientos requeridos para conformar una propuesta de investigación lingüística y, por último, la estructuración de la propia propuesta del Modelo de Investigación Lingüística.

Hemos de reiterar que el análisis del escenario de nuestro contexto, presentado en la introducción de esta tesis, está conformado por el perfil del docente y de los alumnos, las características de los cursos de inglés, el Plan y el Programa de estudios de la ENP, así como las instancias de actualización con las que cuenta el personal docente, entre quienes se colectó la información y a quienes se dirige finalmente nuestro trabajo.

En el apartado 2.1 exponemos el marco conceptual en el cual se fundamenta el modelo de investigación construido y en el que se incluyen: las principales propuestas de los autores en el área sobre investigación en el salón de clase, así como los diversos enfoques que intervienen en una investigación; el procedimiento de la misma; la colecta de datos y los instrumentos específicos para este tipo de investigación; la descripción y el análisis del *corpus*; y la elaboración del reporte del estudio realizado. En el apartado 2.2 presentamos la propuesta de un Modelo de Investigación Lingüística, la cual busca orientar al profesor de lengua extranjera (inglés) de la ENP, dentro del campo de la investigación en el salón de clase, mediante la promoción de un trabajo reflexivo sobre su quehacer docente.

2.1 Marco conceptual

Cabe ahora abordar los enfoques, procedimientos e instrumentos necesarios para llevar a cabo una investigación lingüística. Más adelante presentamos la fundamentación para la recopilación, descripción y análisis del *corpus*, así como las instancias posibles para la difusión de la investigación realizada.

En el apartado 2.1.1 se exponen los diferentes enfoques, aspectos metodológicos y factores que pueden guiar una investigación, como son: las conjeturas ontológicas y epistemológicas; las características de los enfoques cuantitativo y cualitativo; la confiabilidad y la validez; los factores éticos; el enfoque sobre intervención y control, y la investigación-acción. El apartado 2.1.2 presenta el procedimiento propuesto para iniciar y estructurar una investigación lingüística. En el apartado 2.1.3 exponemos los puntos relevantes en el proceso de recolección de los datos, así como la descripción de las herramientas para llevar a cabo dicho proceso y sus respectivos ejemplos. El apartado 2.1.4 se refiere a la descripción y análisis del *corpus*. En el

último punto del marco conceptual, el apartado 2.1.5, explicamos el proceso de elaboración escrita del reporte de la investigación realizada.

2.1.1 Enfoques de una investigación

Toda investigación lingüística debe determinar las perspectivas a las cuales se apegará. En este apartado se presentan las conjeturas ontológicas y epistemológicas que una investigación de esta naturaleza debe considerar, así como la importancia de la confiabilidad y la validez, cuestiones que trascienden en el tipo de estudio, ya sea cuantitativo o cualitativo. Los factores éticos conforman perspectivas básicas que se deben considerar al decidir sobre el método más adecuado para llevar a cabo una investigación de tipo lingüístico como la que se propone en esta tesis.

▪ Conjeturas ontológicas y epistemológicas

Las conjeturas ontológicas y epistemológicas de una investigación frecuentemente están influenciadas por los valores y las creencias del investigador, por ejemplo: las tendencias políticas, las creencias religiosas, las experiencias consecuentes a la clase social, etnicidad, género, localización histórica y geográfica, entre otros. Estos factores influyen en las perspectivas que la investigación sostiene y los supuestos que hace del mundo, e inevitablemente tienen implicaciones en sus resultados de acuerdo con los conocimientos, discernimientos, juicios, ideas, creencias y paradigmas de investigación del investigador (Opie, 2004:18).

Las conjeturas ontológicas se refieren a la naturaleza o esencia de las cosas. “Entre los principales supuestos ontológicos tenemos las concepciones de hombre, historia y realidad” (Sánchez-Gamboa 1998:52).

El concepto de hombre es un elemento siempre presente en los enfoques metodológicos y cada enfoque le confiere determinada importancia al concepto según su ubicación, sea como centro de un proceso, como elemento secundario en un sistema de producción, como resultado de una interrelación de variables. También puede ser concebido como sujeto activo, transformador de una realidad, o como sujeto pasivo, resultado de determinadas estructuras o sistemas, o bien situado en clases sociales opuestas. De acuerdo con el *tipo de hombre* que tiene cada enfoque, éste adopta una forma de entender la sociedad.

Con respecto a la concepción de la historia como supuesto ontológico, cada enfoque tiene su propia concepción de historia, como conocimiento de diferentes estados realizados necesariamente en el pasado, por un objeto cualquiera del conocimiento, un pueblo, una institución, un grupo, un individuo, etc., o como serie de estados por los que ha pasado la humanidad.

La historia se puede ver desde diferentes situaciones: como un dato coyuntural, por ejemplo, al momento en que se observa el fenómeno o se recogen los datos; como un proceso que envuelve el fenómeno o el contexto en donde el fenómeno se ubica; como un proceso que explica la actual situación del objeto; como un proceso de desarrollo. Unos dan toda la importancia a la historia, otros la menosprecian calificando de historicismo la simple extrapolación de los datos presentes o la ubicación de los mismos en momentos diferentes.

El tercer supuesto ontológico, la concepción de la realidad o del mundo (cosmovisión), depende en gran medida de la propia historia de cada investigador. Esa concepción del mundo es una categoría fundamental que está íntimamente ligada a la filosofía. Se presenta como un conjunto de intuiciones que condicionan toda la ciencia y abarca formas normativas convirtiéndose en criterio de acción. Existen diversas concepciones del mundo determinadas por

la psicología del individuo, las clases sociales, los valores dominantes en la sociedad, las formaciones sociales, los movimientos históricos, etcétera.

Los supuestos ontológicos sobre la realidad social o los aspectos del mundo social se enfocan en cómo el investigador los ve, por una parte, como externos, independientes, determinados y objetivamente reales y, por la otra, como contruidos socialmente, con experiencia subjetiva y resultado del pensamiento humano expresado a través del lenguaje. En estos términos, la apreciación del mundo social tiene implicaciones en el tipo de metodología y procedimientos que el investigador considere como “válidos”, específicamente la recopilación de datos que utilizará para hacer una interpretación y así crear un conocimiento “válido”.

Los supuestos ontológicos de una investigación pueden tener consecuencias éticas y sociales en sus resultados, por lo que el investigador debe dar cuenta precisa de su posición en su investigación (Opie, *op. cit.*:20).

Por otra parte, toda investigación debe considerar las conjeturas epistemológicas, las cuales se refieren a la naturaleza del conocimiento, lo que lo constituye y lo que es posible conocer, comprender y representar. La razón para hacer investigación es para obtener conocimiento y comunicar el conocimiento adquirido, frecuentemente con la meta final de informar sobre la práctica y/o las políticas, y así lograr mejorar de alguna forma. Una noción central es la de “verdad”, en términos de cómo los datos o la evidencia obtenidos a través de los procedimientos de investigación realmente corresponden y reflejan el conocimiento al que se refieren; y también la “verdad” en términos de cómo el investigador comunica y representa el conocimiento que obtiene de su investigación. En términos del diseño de la investigación y la selección de los procedimientos, si el supuesto es que el conocimiento es real, objetivo y se encuentra en el mundo esperando ser capturado, entonces el investigador lo puede observar, medir y cuantificar. Sin embargo, si asume que el conocimiento es experimental, personal y

subjetivo, el investigador tendrá que hacer preguntas a los individuos involucrados. En este caso, el reto sobre la verdad residirá en si los informantes han sido honestos, y habrá que considerar la posibilidad de su falta de memoria, su uso del lenguaje, la falta de vocabulario, el conocimiento parcial o erróneo, así como un deseo de decirle al investigador lo que éste desea escuchar (*ibid.*:19).

Al iniciar su investigación, el investigador deberá decidir sobre lo que es posible encontrar, lo que lo llevará a las repuestas de la pregunta planteada. Deberá decidir sobre la metodología y procedimientos de la investigación, así como sobre los procedimientos o técnicas que se utilizarán para la investigación y la recolección y análisis de los datos, logrando la constitución de los mismos como evidencia “válida”. En la investigación educativa dentro del marco de la lingüística aplicada que involucra personas en sus ambientes sociales, son inevitables las múltiples perspectivas e interpretaciones. Una buena regla es nunca dar nada por hecho, no considerar nada como “obvio”, no dar nada por sentado, no dejar suposiciones sin analizar (*ibid.*:18).

Los diferentes enfoques ontológicos y epistemológicos en un estudio se presentan generalmente de forma implícita, ellos se construyen a través de la descripción de los sujetos que participan en él, de las condiciones del mundo e históricas que expresan motivaciones e intereses personales, de la descripción de las maneras de organizar y confeccionar proyectos académicos considerando las decisiones administrativas y políticas que rodean la investigación. Sin importar cómo se posicione el investigador en términos de sus supuestos ontológicos y epistemológicos, es crucial que ponga de manifiesto su postura, tenga claras las implicaciones de su investigación con respecto al conocimiento encontrado y sea cauteloso al presentar sus conclusiones.

▪ Investigación cuantitativa vs. cualitativa

El investigador se plantea varias preguntas durante su trabajo de investigación. Una de ellas es cómo garantizar el rigor del trabajo científico, también se pregunta cómo otros investigadores juzgarán el rigor de la investigación realizada. Estos cuestionamientos han generado amplio debate entre los investigadores sobre los abordajes cualitativo y cuantitativo.

Antes de entrar en el análisis de las respuestas a las preguntas anteriores, se debe recordar que el abordaje cualitativo se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas (Chaudron, 1988:16). De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil; por una parte porque los investigadores no pueden abstraerse totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su personalidad y, por otra, por la complejidad de los fenómenos humanos. A diferencia de la investigación cuantitativa, en la cual los métodos e instrumentos involucran mediciones numéricas, análisis estadístico e inferencia (*idem*).

Con respecto al análisis sobre lo que implica el rigor metodológico, algunos investigadores cuantitativos afirman que los cánones o estándares con que se juzgan los estudios cualitativos son totalmente inapropiados para evaluar el rigor metodológico de sus aplicaciones. Esto ha dado pie a una amplia polémica y a la redacción de artículos encaminados a fundamentar los principios metodológicos y teóricos de la investigación cualitativa que desmienten la supuesta falta de rigor científico (*cf.* Lazaraton, 1995).

El fundamento para esta apreciación es que los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas que deben comprenderse, respetarse y mantenerse durante todo el proceso investigativo. La mayoría de los investigadores cualitativos concuerdan en ese principio rector y, por tanto, en que estos criterios o estándares de evaluación deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo. Se

deben tener en cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1981), existen tres criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay acuerdo parcial. Estos criterios son: la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad.

La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. Ésta se alcanza cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que es reconocida por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Es muy importante tener en mente que los informantes son los que conocen su mundo, el cual puede ser completamente diferente al mundo del investigador. Éste tiene la tarea de captar el mundo del informante de la mejor manera que él lo pueda conocer, creer o concebir, lo cual a menudo constituye un reto difícil para el investigador. Captar lo que es «cierto», «conocido» o la «verdad» para los informantes en los contextos o en la situación social que viven los informantes requiere escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con el informante. De acuerdo con esto, se puede decir que el objetivo del investigador es meterse en el mundo de las personas, lo cual exige paciencia, reflexión y evaluación permanente para describir a los sujetos de investigación y el entorno en que llevan a cabo sus acciones.

El criterio de credibilidad se puede alcanzar porque generalmente los investigadores, para confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares, vuelven a los informantes durante la

recolección de la información. La experiencia indica que, por lo general, a los informantes les gusta participar en esa revisión pues ellos quieren reafirmar su participación y desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos para ellos. En este sentido, la mayoría de los informantes son capaces de corregir los errores de interpretación de los hechos y para ello se ocupan de dar más ejemplos que ayudan a clarificar las interpretaciones del investigador.

Algunas preguntas que le sirven a los evaluadores de trabajos de investigación cualitativa para determinar la credibilidad son:

- ¿Qué se hizo para contrarrestar la perspectiva del investigador? Es decir, si se consideraron los efectos de la presencia del investigador sobre la naturaleza de los datos.
- ¿Mantuvieron los investigadores las notas de campo que surgieron de sus acciones y de sus interacciones durante la investigación?
- ¿Los investigadores discutieron su propio comportamiento y experiencias en relación con la experiencia de los informantes?
- ¿Se utilizaron otros métodos (triangulación) en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados?
- ¿Se usaron transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretación presentados en los resultados del estudio?
- ¿El investigador discutió sus interpretaciones con otros investigadores?
- ¿Los lectores ven los hallazgos como significantes y aplicables en su propio contexto?

El segundo elemento del rigor metodológico es la auditabilidad, llamada por otros autores como “confirmabilidad”. Se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información, que se logra cuando otros investigadores pueden seguir «la pista» al investigador original y llegar a hallazgos similares (Guba y Lincoln, *op. cit.*). Para ello es necesario un

registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares.

Las siguientes preguntas pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio:

- ¿Se usaron cintas de grabación magnetofónica, de video u otros mecanismos de grabación?
- ¿Se describieron las características de los informantes y su proceso de selección?
- ¿Se analizó la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes?
- ¿Los contextos físicos, interpersonales y sociales fueron discutidos en la presentación del informe de investigación?

La transferibilidad o “aplicabilidad” (generalización) es el tercer criterio que se debe tener en cuenta para juzgar el rigor metodológico en la investigación cualitativa. Este criterio consiste en la posibilidad de extender los resultados del estudio a otros contextos, grupos o poblaciones. Guba y Lincoln (*op. cit.*) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados con otro contexto. En la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para ello se necesita una descripción densa del lugar y de las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Por tanto, el grado de transferibilidad o generalización es una función directa de la similitud entre los contextos.

Se han propuesto dos preguntas que sirven de guía para determinar el grado de transferibilidad de los resultados de una investigación cualitativa:

- ¿Los investigadores indicaron lo típico de las respuestas de los informantes?
- ¿Los investigadores examinaron la representatividad de los datos como un todo?

Las preguntas indicadas en los tres criterios para evaluar el rigor metodológico han sido útiles sobre todo para los editores y revisores de artículos científicos. No obstante, los aspectos relacionados con la calidad de la investigación cualitativa son mucho más complejos que una simple lista de verificación. Estas preguntas han contribuido a mejorar los aspectos de planeación y desarrollo de la investigación cualitativa; sin embargo, se debe seguir con la construcción de criterios que permitan asegurar la calidad de este tipo de investigaciones.

Los criterios de investigación cuantitativos y cualitativos no son antagónicos. Algunos autores como van Lier (1988:12) exponen la relevancia de combinar métodos cualitativos y cuantitativos para el estudio de la interacción en el salón de clase.

▪ **La confiabilidad y la validez**

Este punto es uno de los más controvertidos en la comparación de los planteamientos de la investigación cuantitativa vs. los de la cualitativa. Ciertos autores rigurosos consideran que los cánones o estándares usuales en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos: la confiabilidad y la validez, y agregan que extrapolar estos criterios a la investigación cualitativa es contraproducente pues se violan los propósitos, los objetivos y la integridad del abordaje cualitativo. Sin embargo, esto no quiere decir que la investigación cualitativa se exonere del rigor metodológico que debe tener todo proceso de búsqueda científica, lo que significa que los criterios usados para juzgar el mérito del trabajo cualitativo también deben ser explícitos. Morse *et al.* (2002) plantean que los conceptos o constructos de confiabilidad y validez deben retomarse en la investigación cualitativa como estándares de rigor científico por tres razones:

1. La validez y la confiabilidad son estándares de rigor científico independientemente de los paradigmas que orientan la investigación porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados plausibles y creíbles.
2. Rehusarse a utilizar los estándares de validez y credibilidad conduce a la marginalización de la investigación cualitativa del paradigma científico predominante, es decir, se está contribuyendo a fortalecer la noción de que la investigación cualitativa es inválida, no confiable, falta de rigor y por lo tanto no científica.
3. Los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln (*op. cit.*) enfatizan la evaluación del rigor científico al finalizar la investigación, lo cual tiene el riesgo de que el investigador no identifique las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio, y las corrija durante el mismo.

El sentido de control de calidad en cualquier investigación es característico del profesionalismo. Puesto que la validez y la confiabilidad están interrelacionadas, en términos de la investigación experimental, no puede haber “validez externa” (capacidad de generalización) sin “validez interna”. Esta máxima implica que si no es confiable que el tratamiento haya causado los resultados de un experimento, entonces no hay punto para aplicar el tratamiento en otros campos. En la figura 4 se expone la definición de confiabilidad y la de validez, así como los términos que conforman a estos constructos de acuerdo con Allwright y Bailey (1991:47).

Constructo	Definición
<p>Confiabilidad: La importancia de la consistencia.</p>	<p>El término aplica tanto para la recolección de datos como para las fases y procedimientos de investigación en el salón de clase de LE, los cuales deben de ser consistentes a través del tiempo y a través de una variedad de personas que los usen.</p>
<p>Validez:</p> <p>a. La “validez interna”: La importancia de la verdad.</p> <p>b. La “validez externa”: La importancia de la aplicación.</p>	<p>Es un constructo técnico en los estudios experimentales, con dos variaciones:</p> <p>Los resultados del experimento pueden ser directamente y sin ambigüedades atribuidos al tratamiento que se aplica al grupo experimental, más que a los factores no controlados. La validez interna aplica a tres componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>La “validez del constructo”</u>: implica que éste es verificable y puede ser “capturado” a través de varios procedimientos de medición. ▪ <u>La “validez en relación a criterios”</u>: se usa alguna forma de medición, un instrumento o prueba establecida y aceptada, para medir un rasgo junto con otra forma, la cual se juzga por el empate de sus resultados con la medición que deriva del rasgo. ▪ <u>La “validez del tratamiento”</u>: enfoque relacionado con el componente de proceso de los estudios proceso-producto; el investigador trata de documentar que el tratamiento fue implementado y que se puede identificar como diferente con cualquiera con los que se ha Comparado. Este concepto es parecido al de “validez interna”. <p>Es la capacidad de generalización. Significa la extensión o grado hasta el cual los resultados de un estudio pueden ser generalizados o aplicados a otras situaciones externas. Está en conexión con los conceptos de “población” (el grupo completo de los sujetos de interés: los aprendices) y “muestra” (un pequeño grupo que es realmente estudiado por el investigador).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los investigadores experimentales tratan de seleccionar una muestra de la población al azar con la esperanza de que esta muestra represente a un grupo más grande, con el objeto de poder generalizar sus resultados más allá del grupo inmediato que han investigado. ▪ El muestreo es un problema mayor en nuestro campo si nos movemos fuera del marco de referencia de una institución pequeña cuando se desea hacer generalizaciones sobre la población completa.

Figura 4. Definición y conformación de la validez y la confiabilidad.

Morse *et al.* (*op. cit.*) expresan la importancia de que el investigador use estrategias de verificación durante el proceso de investigación, pues de esta manera la validez y la

confiabilidad se obtienen activamente y no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el proyecto investigativo. Es decir, las estrategias de verificación deben ser parte de la investigación cualitativa. Las estrategias de verificación propuestas por estos autores son:

- La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad del investigador (a) para «responder» a lo que sucede durante la investigación.
- La coherencia metodológica, es decir, la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método usado. La interdependencia de la investigación cualitativa demanda que la pregunta concuerde con el método, que además concuerda con la información y el análisis de ésta.
- Muestreo apropiado: seleccionar a los participantes que mejor representen o tengan conocimiento del fenómeno a investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio.
- Recolección y análisis de información concurrentes para lograr la interacción entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer. Esta interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial para lograr la validez y la confiabilidad.
- Saturación de la información. Se alcanza cuando hay redundancia en la información, esto es, cuando el investigador obtiene la misma información o similar, pues los informantes no indican algo diferente de lo ya dicho.

Para finalizar sobre el tema de la confiabilidad y la validez hemos de resaltar dos aspectos centrales en el abordaje cualitativo, al cual se apegan una buena parte de las investigaciones lingüísticas de interacción en el salón de clase:

1. Los investigadores deben cumplir con los cánones del rigor metodológico (arriba descritos) para que la investigación cualitativa tenga calidad.
2. La investigación debe contribuir a la solución de problemas relevantes para los seres humanos, además generar conocimientos.

Ninguno de estos caminos es fácil y en buena parte dependen de la integridad, formación, capacidad de reflexión y pensamiento crítico del investigador, sin embargo debemos tener presente que es fundamental la aplicación de las estrategias de verificación de confiabilidad y validez en la investigación, lo que permite la construcción de la calidad en la investigación cualitativa.

▪ Factores éticos

Los investigadores en cualquier área del conocimiento, pero específicamente los involucrados en investigación educativa, tienen la responsabilidad de actuar en forma ética, ya que su trabajo involucra a individuos como profesores, alumnos, padres, administradores, etcétera, y su investigación puede traer consecuencias éticas.

Cuando el investigador se inicia en un proyecto de investigación, una vez que ha definido el enfoque y tiene el bosquejo de su pregunta de investigación, deberá tomar decisiones sobre cómo realizará su investigación, la metodología a la cual se apegará y los procedimientos que adoptará. En este apartado se plantean las cuestiones éticas que los investigadores educativos y los lingüistas aplicados deben considerar al seleccionar la metodología y los procedimientos de una investigación dada, los cuales deben tener presentes antes, durante y después de llevar a cabo su investigación (Opie, 2004:18).

En este punto es pertinente definir los conceptos y las diferencias entre la metodología y los métodos de una investigación. Para evitar confusión, en este estudio llamaremos “procedimientos” a los métodos de la investigación.

Por metodología nos referimos a la teoría que guía en la obtención de un conocimiento o información, la consideración de las mejores formas, métodos o procedimientos a través de los cuales los datos proveerán la base de la evidencia para la construcción del conocimiento, de lo que se está investigando y lo que se desea obtener. La metodología se refiere a la descripción y el análisis de los métodos de investigación, más que al uso real y práctico de dichos métodos. El trabajo metodológico es un trabajo de índole filosófico y de pensamiento. La palabra metodología también se utiliza para denotar un acercamiento generalizado a un proyecto de investigación particular sobre la estrategia de acercamiento que es adoptada. Dicha denotación, en algunos casos, ocasiona confusión con la definición del concepto de métodos o procedimientos. Como ejemplos de abordaje metodológico tenemos: el estudio de caso, la historia de vida y la investigación-acción.

En cambio, los procedimientos o métodos se refieren a técnicas específicas de investigación utilizadas para recolectar y analizar los datos. Un estudio de caso (metodología) puede requerir entrevistas, cuestionarios, observación y análisis documental (procedimientos). De igual forma, un proyecto de investigación-acción (metodología), requerirá el uso de procedimientos como exámenes, cuestionarios y entrevistas para recolectar la información y obtener la evaluación de las variables modificadas en la investigación.

Cada metodología y procedimiento produce diferentes tipos de evidencia. La selección de metodologías y procedimientos particulares implica, inevitablemente, el dejar fuera datos que se hubieran podido obtener y utilizar. Por lo anterior, la metodología y los procedimientos escogidos por el investigador determinan la naturaleza de los resultados de una investigación.

Las decisiones sobre la metodología y los procedimientos que se utilizarán en un proyecto de investigación, frecuentemente están influenciados por: la formación, los conocimientos y las creencias del investigador; lo que realmente se puede llevar a cabo; lo que es práctico y factible hacer; los factores de la situación como económicos, políticos, etc.; y las predilecciones e intereses personales.

Una vez definida la diferencia entre metodología y procedimientos, entraremos en el tema de los factores éticos.

Como habíamos dicho al inicio de este apartado, cualquier investigación que involucre individuos, por sencilla que sea, tiene el potencial de causar un perjuicio (frecuentemente no intencionado) a las personas involucradas en ella.

La ética es la aplicación de principios morales con el fin de prevenir el hacer daño a otros, para promover el bien, para ser respetuoso e imparcial (Sieber, 1993:14). Todo investigador debe estar conectado con los asuntos de la ética. Diversos cuerpos profesionales, organizaciones, instituciones, universidades y otros organismos educativos (por ejemplo, *British Educational Research Association*, *British Psychological Society*) tienen sus propios códigos de ética de investigación. Éstos son muy útiles aunque, por sí mismos, pueden no ser suficientes para prevenir algún daño en los informantes, porque las características únicas de cada instancia de investigación tienen que ser consideradas en su derecho propio. Una prueba de fuego, al considerar las metodologías y los procedimientos que utilizará en su propia investigación educativa, es preguntarse cómo se sentiría usted mismo si usted, su hijo o sus amigos fueran “investigados” a través de dichas metodologías o procedimientos. Si la respuesta a esta pregunta le ocasiona cualquier forma de incertidumbre o aprensión, entonces deberá reconsiderar el hecho de poner a alguien en dicha situación de estudio. Las consideraciones éticas aplican durante todo el proceso de investigación. La figura 5 presenta la descripción de los principales aspectos éticos

a considerar en cada parte de una investigación y su contraparte de procedimientos o situaciones no éticas.

Parte de la investigación	Ético	No ético
El diseño	La justificación debe proporcionar beneficios a un grupo de individuos.	Utilizar la investigación para simplemente confirmar una teoría personal, satisfacer una curiosidad o ayudar al investigador a obtener una calificación.
	Tratar a todas las personas con respeto y como iguales.	Buscar la demostración de superioridad de determinada raza humana o de personas que posean características particulares.
	Considerar las implicaciones que el experimento provocará en las personas involucradas.	Llevar a cabo el experimento sin importar los perjuicios físicos o morales provocados a los individuos involucrados.
	Considerar todos los aspectos que puedan tener un beneficio sobre el 'grupo de control'.	Dejar fuera algunos aspectos que puedan ser benéficos para el 'grupo de control'.
	Considerar las consecuencias de adoptar determinadas metodologías y procedimientos que pueden recaer sobre los sujetos de estudio.	Decidir y utilizar la metodología o los procedimientos sin considerar las consecuencias que puedan causar en los sujetos de estudio.
	Detener la investigación si se observa que la misma tiene algún efecto no deseado en los sujetos de estudio.	Darse cuenta que el 'tratamiento' tiene consecuencias negativas y continuar con la investigación.
	Justificar plenamente cuando la investigación es de tipo encubierta.	Esconder el verdadero enfoque del interés de la investigación, porque no está permitido llevarlo a cabo o porque es un asunto muy delicado y las personas no desean que se haga público.
Acceso	El investigador ve a los sujetos que investiga como sus iguales.	El investigador ve a los sujetos que investiga como otros o diferentes.
	El investigador obtiene permiso del grupo de individuos para participar en la investigación o para ser investigados.	El investigador no da oportunidad a los individuos de negarse a participar en su estudio y abusa de su poder social sobre el grupo de individuos investigado.
Procedimientos de recolección de datos	El investigador pregunta sólo datos que él mismo accedería a contestar.	El investigador solicita datos o hace preguntas que él mismo no proporcionaría.
	El investigador solicita que los individuos realicen actividades que él mismo accedería a realizar.	El investigador solicita que los individuos se vean involucrados en actividades en las que él mismo no accedería a participar.
	Todos los aspectos de la investigación están abiertos al conocimiento de los involucrados y de los participantes en potencia.	La investigación se lleva a cabo en forma secreta a los involucrados.
	El investigador obtiene permiso por escrito de los padres cuando la investigación involucra niños o discapacitados.	El investigador no pregunta al representante legal de los niños o discapacitados si están de acuerdo en que sean sujetos de su estudio.

	Al elaborar un cuestionario, el investigador considera el tiempo que deberá invertir el individuo al contestarlo.	Los cuestionarios o procedimientos de la investigación toman demasiado tiempo en ser resueltos y muchas veces terminan en la basura.
Relaciones de investigación	El investigador proporciona toda la información necesaria a los sujetos de la investigación.	El investigador no proporciona información a los sujetos involucrados en la investigación.
	El investigador regresa con los investigados a informarles sobre los resultados y a expresar su gratitud.	El investigador llega, aplica su cuestionario, recoge la información y se va. No informa a los sujetos estudiados sobre los resultados ni da las gracias por su participación.
	El investigador es cuidadoso en el trato con los individuos que tienen sentimientos y emociones.	El investigador manipula las relaciones humanas con el fin de obtener los datos buscados. Trata a los individuos como objetos de estudio.
Interpretación y análisis	El investigador da cuenta de los marcos teóricos o sistemas de evaluación que pueden influir en las interpretaciones y el análisis de datos.	El investigador no da a conocer los marcos conceptuales o sistemas de evaluación que pueden influir en sus interpretaciones y análisis de los datos.
La escritura	El investigador es directo en la escritura del texto y presenta su investigación como su creación.	El investigador se esconde detrás del texto escrito, ya que no es claro al decir "Yo" en su investigación.
	El investigador relata todos los problemas que se presentaron en el transcurso de su investigación.	El investigador describe el desarrollo de su investigación como limpio y sin ningún problema.
	El investigador debe guardar el anonimato y la confidencialidad de los investigados.	El investigador no protege a sus informantes al mencionar sus nombres o hacer públicos sus resultados.
Diseminación de datos	El investigador es cauteloso al diseminar su investigación y considerar las implicaciones para sus informantes.	El investigador disemina la información de sus datos e investigación sin importarle a quién pone en evidencia.
	El investigador toma todas las precauciones para evitar por todos los medios hacer daño a los involucrados en su investigación.	El investigador no tiene la precaución de no dañar a los individuos involucrados en su investigación.

Figura 5. Factores éticos y no éticos de una investigación (Christen).

▪ Enfoque sobre intervención y control

El investigador deberá determinar el enfoque al cual se apegará su investigación con relación al grado de intervención y control que ejercerá sobre el grupo estudiado. El investigador puede decidir por llevar a cabo un estudio experimental, naturalista o de investigación-acción. Sin embargo sabemos que muy pocos estudios se pueden definir como:

- i. Puramente experimentales (+ estructurados, + controlados)
- ii. Puramente naturalistas (- estructurados, - controlados)
- iii. Puramente de investigación-acción (+ estructurados, - controlados)

La figura 6 muestra las características de cada uno de los tres enfoques, mismos que se pueden combinar en el estudio, así como cabe la posibilidad de combinar sus elementos (Allwright y Bailey, 1991:44):

Enfoques: Grado de intervención y control	Descripción:
<i>i.</i> Los estudios experimentales: intervenir. (+ intervención, + control)	El investigador presenta un alto grado de control e interviene a propósito en el ambiente para determinar el efecto de la intervención y el control.
<i>ii.</i> El enfoque naturalista: observar. (- intervención, - control)	El investigador trata de no intervenir en el ambiente de investigación y trata de no controlar los eventos que ocurren en forma natural, sólo desea ver lo que sucede.
<i>iii.</i> La investigación-acción: intervenir y observar. (+ intervención, - control)	La investigación acción se caracteriza por tener un enfoque participativo, auto-reflexivo y colaborativo para la investigación. El investigador ejerce una intervención directa típica con posibilidades limitadas de control. Se toma una acción y sistemáticamente se observa lo que procede.

Figura 6. Tres enfoques: grado de intervención y control.

En el contexto de los estudios experimentales (*i*), cuando nos referimos a *más intervención, más control*, no hablamos sobre algo limitante o negativo. Es un término técnico que se refiere al tratamiento administrado a determinados sujetos, es decir, al “grupo experimental”, con el

propósito de comprobar una hipótesis sobre una relación causa-efecto. Este tratamiento es comparado con otros sujetos en el estudio llamados el “grupo de control”. Estos dos grupos deberán ser virtualmente idénticos en todos los aspectos, excepto que al grupo experimental se le aplica el tratamiento (una nueva forma de enseñanza, un grupo de materiales, una retroalimentación en particular), mientras que al otro grupo no se le aplica. Después que el tratamiento ha sido instrumentado en el grupo experimental, a los dos grupos se les aplica un tipo de prueba. Los resultados se comparan a través de procedimientos matemáticos que permiten observar si existen diferencias estadísticas significativas, lo que permitirá inferir si el tratamiento causó un cambio medible en el comportamiento o en el aprendizaje del grupo tratado, es decir, si la hipótesis fue o no corroborada. Este modelo de ciencia experimental ha sido aplicado a la investigación en el salón de clase con diversos resultados. Ciertos estudios han presentado dificultades en la articulación del método en el ámbito natural de la escuela o de la clase, por lo que no han sido aceptados como válidos.

El enfoque naturalista (*ii*), se refiere a la observación del grupo (en el salón de clase), aplicando menos intervención y menos control. Los investigadores tratan de no intervenir o influir sobre los patrones normales de instrucción e interacción porque desean describir y comprender estos patrones más que probar hipótesis específicas sobre las relaciones causa-efecto. Este tipo de investigación puede incluir comparaciones entre diferentes grupos, así como la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, sin embargo, a este enfoque no aplica el concepto del “tratamiento” ni se crean grupos especiales con el propósito de experimentar y observar. En la escuela, el punto focal son los grupos y clases en su ámbito, horarios y procedimientos naturales.

Por otra parte, el trabajo de investigación individual puede hacer que la decisión sobre el enfoque dependa de las preferencias personales y, en algunos casos, determine los resultados de

la investigación, a diferencia del trabajo en equipo que ofrece la posibilidad de cubrir un número de perspectivas diferentes con una variedad de enfoques lingüísticos y sociológicos, ya que cada uno de los integrantes del equipo puede aportar una variedad de enfoques lingüísticos y sociológicos para ser investigados.

▪ **La investigación-acción**

El tercer enfoque sobre el grado de intervención y control se refiere a la investigación-acción (iii), al cual dedicaremos un espacio aparte. El término “investigación-acción” fue utilizado por primera vez en 1944 y se refería a una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas de estudio en las ciencias sociales de entonces. Señalaba que mediante este procedimiento se podían lograr de manera simultánea avances teóricos y cambios sociales. A partir de entonces este tipo de investigación ha sufrido adaptaciones de acuerdo al área de investigación en que se aplique. Una definición general establece que: “La investigación-acción tiene como propósito buscar y elevar la efectividad de la estrategia de acción para responder a una situación problemática particular de un grupo o institución.” (Moreno-Bayardo, 1993:138).

Se escogen una o varias alternativas de acción para solucionar la situación problemática, planteándolas a manera de hipótesis que, se supone, darán una respuesta efectiva a la situación problemática en estudio. Cuando dichas alternativas de acción son llevadas a la práctica, es posible constatar si eran las apropiadas y si aportaron realmente una solución efectiva a esa situación o, en caso contrario, se procede a la búsqueda de nuevas alternativas de acción.

La toma de decisiones acerca de las estrategias de acción que mejor pueden convenir para encontrar la respuesta a la situación problemática en estudio, así como la puesta en práctica y la evaluación, pueden dejarse a cargo del investigador o grupo de investigadores involucrados en el

proyecto o pueden aplicarse a todo el grupo de personas que son afectadas por la situación problemática. Son ellos a quienes concierne directamente generar y poner en práctica estrategias de acción para resolver dicha situación.

Entendida la investigación como producción de conocimientos y la acción como modificación intencional de una realidad dada, en el salón de clase de lengua extranjera la investigación-acción repite la siguiente secuencia de pasos (Allwright y Bailey, 1991:44):

- Insatisfacción con el actual estado de las cosas.
- Identificación de un asunto, interés o problema.
- Buscar el conocimiento específico a ser resuelto mediante la acción.
- Formulación de varias hipótesis y selección de una de ellas.
- Investigación monográfica sobre el problema de interés.
- Planear una acción para comprobar la hipótesis.
- Instrumentar la acción.
- Observar la acción.
- Reflexionar sobre las propias observaciones.
- Evaluación de los efectos de la acción.
- Revisar el plan que motivó cada una de las etapas.
- Generalizaciones.
- El ciclo se repite con las revisiones incorporadas en una nueva acción.

Como indicamos en la figura 6 sobre los enfoques de intervención y control, la investigación-acción se caracteriza por tener una orientación participativa, auto-reflexiva y colaborativa para la investigación. La investigación-acción en el aula es un medio transformativo para responder a los perfiles de sus clases en constante cambio y para desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que cumplan con las necesidades heterogéneas de los estudiantes. Al inicio del estudio lo importante es encontrar el foco de investigación a través de observar y

analizar los factores problemáticos en el salón de clase. La investigación monográfica se lleva a cabo sobre el problema de interés. En seguida se deben desarrollar las estrategias de acciones prácticas. Después se procede con una serie de fases de estudio, las cuales permiten descubrir más acerca de los estudiantes y cómo cubrir sus necesidades. Es necesario monitorear a cada estudiante para obtener una imagen más clara de las fortalezas, debilidades y habilidades de cada uno de ellos, esto se puede hacer a través de una lista de patrones. Se registran los resultados de las estrategias y se decide sobre un nuevo curso de la acción. Para tener una visión más general sobre las necesidades de los alumnos, se incluye la cooperación de algunos de los coordinadores de la investigación, incluyendo al docente a cargo del grupo, se plantean un número de conclusiones de la investigación que se ha conducido y se repite la secuencia de pasos.

La investigación-acción es una forma poderosa de desarrollo profesional, ya que lleva al maestro de la práctica a la teoría, más que de la teoría a la práctica. Los maestros llegan a plantear sus propias soluciones y conclusiones, lo que es mucho más atractivo y tiene mayor impacto que presentarles meramente teorías realizadas en contextos diferentes a los que componen su quehacer profesional. El proceso de la investigación-acción es gratificante porque valida la observación de la clase y promueve en el maestro la valoración de sus acciones y que emita sus propios juicios. Las sesiones con otros maestros ayudan a darle forma a sus ideas y a promover en él la reflexión crítica y constructiva sobre diversas situaciones, le recuerda al maestro sobre la validez de las opiniones de los estudiantes.

Cabe mencionar que mientras las formas tradicionales del desarrollo profesional pueden ser estimulantes, a veces es difícil relacionar la teoría que se les presenta a los maestros con la realidad vivida en la práctica del salón de clases por lo que, en el ámbito educativo, la investigación-acción se ha propuesto como una alternativa para la vinculación docencia-investigación.

2.1.2 El procedimiento de una investigación

Con el objeto de fundamentar la propuesta del Modelo de Investigación Lingüística para el profesor de lengua extranjera del bachillerato que proponemos en esta tesis, en este apartado analizaremos las principales perspectivas teóricas de autores especializados en el tema como: Allwright y Bailey (1991), Burns (1999), Chaudron (1988, 1990), Flanders (1970), Long (1980), Nunan (1991), Van Dalen y Meyer (1983) y van Lier (1988), entre otros.

Antes de entrar de lleno al tema del procedimiento de una investigación lingüística, comentaremos sobre los beneficios que el profesor de lengua extranjera puede obtener al realizar un estudio. Existen varios argumentos que justifican y motivan la investigación en el aula. Estos argumentos surgen tanto de la observación de la realidad misma del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje como de las creencias y representaciones que pueden tener tanto profesores como alumnos. Las justificaciones para hacer una investigación en el aula residen en el interés por descubrir el nivel de éxito de nuestro trabajo y aprender algo más acerca del aprendizaje de una lengua. Como profesores, muy probablemente nuestro objetivo personal prioritario sea saber si nuestra tarea de enseñanza tiene éxito o no. Esta preocupación es uno de los ejes de motivación de toda investigación, pues de la respuesta que alcancemos dependen nuestra actividad futura y los posibles cambios a realizar, así como parte de nuestra satisfacción y realización como educadores, por lo que, en ese sentido, la investigación en sí tiene gran fuerza motivadora para el profesor que la realiza (Nunan, 1992:103). Otro de los ejes de motivación es la gran fuerza formativa que pueden adquirir los profesores novatos y experimentados, al obtener retroalimentación de la observación del comportamiento de sus clases. La motivación y la formación son dos fuerzas que los profesores tienen a su alcance y deben aprovechar para su estudio, ya que, en general, el marco laboral de la docencia no es precisamente motivador y

muchas veces favorece realmente poco la formación como elemento de mejora profesional y personal.

Entremos de lleno al procedimiento de una investigación. Una vez que el profesor se ha planteado los argumentos que lo motivan y justifican hacer un estudio que le permitirá saber si su tarea de enseñanza tiene éxito o no, y ha considerado los beneficios que puede obtener al realizar dicha investigación, podrá iniciar el procedimiento del estudio. Nunan (*ibid.*:3) señala que los componentes mínimos de una investigación son:

- A. La pregunta o el problema
- B. Los datos
- C. El análisis e interpretación.

El procedimiento de una investigación lingüística da inicio con la toma de decisión sobre el tema que el profesor de lengua desea investigar, para lo cual requiere, por lo menos, de tener un asunto específico en mente, un problema particular sobre el cual tendrá que pensar, porque hay un gran riesgo de gastar mucho tiempo propio y de los demás si se empieza un proyecto de investigación sin una idea clara de lo que se va a hacer.

Existen tres enfoques para determinar el tópico de la investigación (Allwright y Bailey 1991:38). La figura 7 muestra las características de cada uno de los tres enfoques.

Enfoques de una investigación	Descripción
A. La ciencia experimental (<i>Theory-first</i>)	El investigador debe decidir por adelantado sobre lo que va a investigar con base en las predicciones generadas por la teoría. Se plantea una hipótesis o pregunta de investigación al inicio de la misma. Los procesos de colección de datos y análisis son planeados específicamente para aprobar la hipótesis o responder la pregunta de investigación.
B. La etnografía (<i>Data-first</i>)	<p>Las preguntas de investigación y la hipótesis surgen de los datos recolectados en una secuencia de tres etapas:</p> <p>Etapa de comprensión: el etnógrafo colecciona todos los datos potencialmente pertinentes;</p> <p>Etapa orientada al tópico: se “angosta” el tópico de investigación vía las observaciones enfocadas;</p> <p>Etapa orientada a la hipótesis: las hipótesis son probadas y las preguntas de investigación contestadas, a través de entrevistas profundas, observaciones más enfocadas, análisis del discurso, etcétera.</p> <p>Este acercamiento de “primero los datos” es valioso para desarrollar ‘teoría fundamentada’ o teoría que surge de datos más que de la lógica pura.</p>
C. La investigación-acción	Este término define la clase de trabajo que va dirigido hacia la investigación y el manejo de problemas prácticos inmediatos. Este enfoque no siempre tiene que relacionarse directamente con las teorías establecidas, ya sea para probarlas o para crearlas. Los maestros pueden dirigir su investigación en el salón de clase hacia tratar de comprender, lidiar y cuestionar los problemas prácticos inmediatos que enfrentan ellos mismos, los aprendices y lo que sucede en el salón de clase. Estos problemas pueden proveer un punto de inicio para determinar el tópico de una exploración altamente específica.

Figura 7. Tres enfoques para determinar el tópico de la investigación.

Una tentación común en la que caen los maestros en formación y los investigadores novatos es primero coleccionar los datos y después hacer las preguntas. Con este procedimiento pueden surgir preguntas interesantes pero muchas veces estas preguntas no pueden ser exploradas propiamente con los datos originales, por lo que se tiene que iniciar de nuevo para coleccionar la información verdaderamente relevante. Otra tentación entendible es solamente “ver

las cosas más visibles”, las cosas que son más fáciles de observar, de grabar y de cuantificar. Pero la interacción en el salón de clase de LE va mucho más allá de lo visible.

Así, retomamos a Nunan (1992:3) sobre los tres componentes mínimos de una investigación. El primer componente de una investigación corresponde a (A), la pregunta del problema. Allwright y Bailey (1991:38) lo explican de la siguiente manera: “Ya sea que inicies con el enfoque cifrado en los datos o en la teoría (*data-first* o *theory-first*), es importante tener un asunto específico en mente, un problema particular sobre el cual pensar, porque hay un gran riesgo de perder tu tiempo y el de los demás si inicias un trabajo de investigación sin una idea clara de lo que vas a hacer”²¹. Definir el problema es nuestra primera tarea, lo que se puede llevar a cabo con ayuda de los cinco pasos siguientes:

- a. Determinar una área de interés (ya sea motivada por lecturas, observación, comentarios, etcétera.)
- b. Formular una pregunta. La pregunta ha de ser tal que, por una parte, creamos que seremos capaces de responderla y, por la otra, estimemos que merece la pena estudiarla.
- c. Refinar/precisar al máximo la pregunta. Al respecto Allwright y Bailey (*ibid.*:39) comentan: “Por supuesto, entre más precisa sea tu pregunta original, más específicamente te guiará para la recolección de los datos”²².
- d. Definir los datos que te hacen falta para responder a esa pregunta.
- e. Hacer operativo el constructo (*operationalising the construct*), es decir, qué tipo de colecta de datos, análisis e interpretación son necesarios para responder a mi pregunta.

²¹ "Whether you begin from the data-first or the theory-first position, it is important to have a specific issue in mind, a particular problem to think about, because there is a strong risk of wasting a lot of your own and everyone else's time if you begin a research project with no clear idea of what you are going to do."

²² "Of course, the more precise your original question, the more specifically it will guide your collection of data."

Estos pasos han de ser guiados por tres principios básicos: la reflexión, la cooperación y la revisión bibliográfica.

- La reflexión: Es el generador de precisión en la definición de nuestra pregunta, debemos contemplarla desde distintos puntos de vista hasta alcanzar aquel desde donde creamos que podemos atacarla con mayores posibilidades de éxito.
- La cooperación: Entendida tanto como cooperación entre investigadores de la misma experiencia, como entre un investigador y un “tutor” de mayor experiencia. La Perspectiva Múltiple es una de las técnicas que aporta fiabilidad y validez a nuestra investigación y que ofrece beneficios al proceso de definición de la pregunta bajo esta técnica.
- La revisión bibliográfica: Es la actividad gracias a la cual conocemos los antecedentes de nuestra investigación, con toda la información metodológica que éstos pueden aportar.

De acuerdo con Nunan (*op. cit.*), el segundo componente de una investigación es (B) Los datos. En realidad, Allwright y Bailey (1991:3) reducen la investigación en el aula a datos y análisis: “Realizar la investigación real es esencialmente un asunto de recolección de datos y análisis. Típicamente tú necesitas una clase de registro de lo que sucedió en un salón de clase en particular, para que puedas analizar dicho registro (tus datos), y describir los procesos de la clase en los términos que te interesan”²³. Esta aportación resulta interesante por demostrar el valor fundamental que tienen los datos, pero la consideramos parcial por su reduccionismo. El punto

²³ “Doing the actual research is essentially a matter of data collection and analysis. Typically you need some sort of a record of what happened in a particular classroom or classrooms, so that you can analyse the record (your data) and describe the classroom processes in what terms interest you”.

más importante acerca de los datos es cómo obtenerlos, para lo cual existen tres técnicas fundamentales en la investigación educativa:

- Mediante la observación directa de la clase: hojas de observación, grabaciones en audio y en video, transcripciones, diarios.
- Preguntando: encuestas, entrevistas o cuestionarios.
- Mediante pruebas (*tests*).

La utilización de una u otra técnica de colecta de datos dependerá de la pregunta que hayamos hecho. Tenemos que pensar qué datos nos hacen falta para resolver esa pregunta en concreto y, posteriormente, pensar cuáles serán los sujetos de nuestra investigación y cómo vamos a obtener los datos. En el apartado 2.1.3 de este capítulo exponemos con mayor detenimiento las técnicas e instrumentos para la colecta de datos y para su clasificación.

El tercer componente de una investigación, según Nunan (*op. cit.*) es (C), el análisis y la interpretación. Seliger y Shohamy (1989:201) definen el análisis como examinar, organizar, resumir y sintetizar los datos para obtener ciertos resultados y, por ende, ciertas conclusiones. Existen dos métodos o categorías para realizar esta misma tarea: el análisis estadístico y el análisis interpretativo. Long (1980, *apud.* Allwright y Bailey, 1991:64) las denomina categorías de inferencia baja: “cosas que pueden ser contadas o codificadas sin que el observador tenga mucho que inferir”²⁴, que normalmente se prestan al análisis estadístico; y categorías de inferencia alta “[...] el observador emite un juicio que va mucho más allá de lo inmediatamente visible”²⁵, normalmente analizadas con métodos interpretativos. Por tanto la elección de una u

²⁴ “Things that can be counted or coded without the observer having to infer very much”.

²⁵ “The observer makes a judgment that goes well beyond what is immediately visible”.

otra vía depende del tipo de datos que vayamos a manejar y muchas veces ambas son compatibles.

El análisis interpretativo es especialmente interesante para la investigación lingüística. En este tipo de análisis el investigador intenta identificar y agrupar los datos según categorías. Esas categorías pueden originarse a partir de los datos mismos o pueden pertenecer a alguna teoría y ser aplicadas a los nuevos datos que posee el investigador. El objetivo, en cualquier caso, es buscar elementos comunes, regularidades o patrones que, una vez hallados, se aplican a nuevos datos para ser evaluados.

Por último, la culminación de cualquier investigación es la interpretación del análisis de los datos. Seliger y Shohamy (1989:246) definen la interpretación como una actividad que consta de tres partes:

- i. Conclusiones: Significado de los resultados y (si es posible) generalización.
- ii. Implicaciones: Consecuencias de la investigación en relación con un contexto más amplio (enseñanza/aprendizaje de idiomas).
- iii. Recomendaciones: Sugerencias acerca del uso, las aplicaciones y la utilidad de la investigación, así como de posibles réplicas y continuaciones (*follow-ups*).

El modelo de investigación que proponemos en el apartado 2.2 de esta tesis, está dirigido al género de investigación lingüística en el salón de clase de LE. Una investigación dentro de este género requiere de un procedimiento no lineal para llevarla a cabo, ya que, a medida que avanza la investigación, surge una interdependencia o enlace entre las etapas de trabajo en el estudio. La figura 8 nos muestra una perspectiva de la interrelación entre las etapas de una investigación lingüística en el salón de clase:

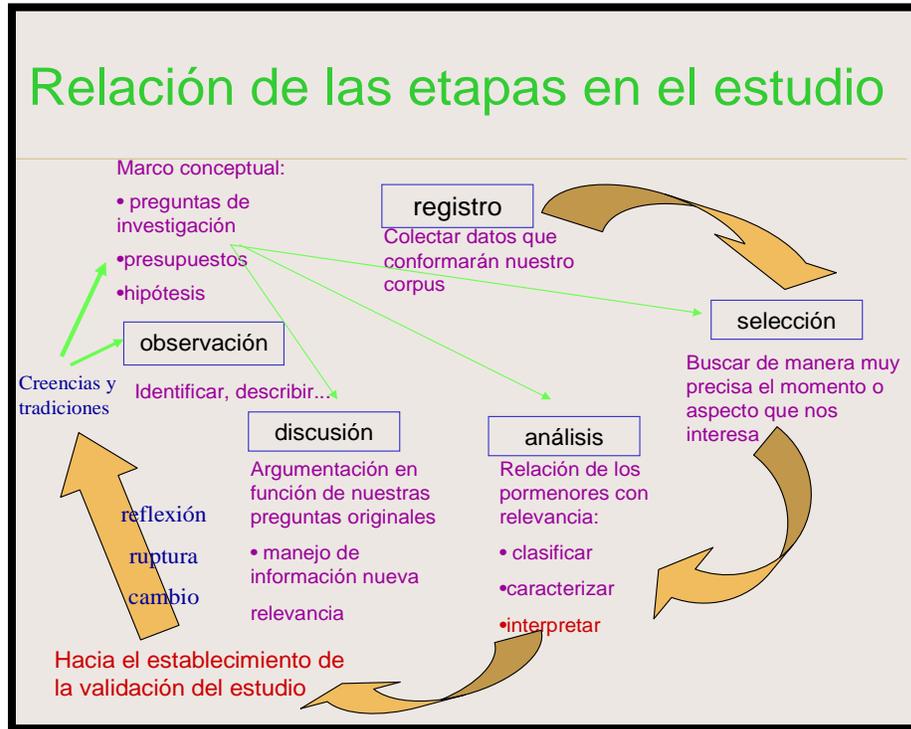


Figura 8. La interrelación de las etapas de trabajo en una investigación lingüística (Herrera, 1997).

En el esquema podemos observar la interrelación de las etapas de trabajo en una investigación lingüística, agrupadas en fases generales que son: observación, registro, selección, análisis y discusión. De éstas se desprenden los procesos específicos que se realizan en orden no lineal y son: las creencias y tradiciones que sustentan una práctica, el marco conceptual, la búsqueda de las preguntas de investigación que orientan el estudio, los presupuestos, la hipótesis; ejecutados a través de acciones que requieren identificar, describir, coleccionar datos, clasificar, caracterizar, reflexionar, interpretar, argumentar, proponer, ruptura y cambio entre otras.

Flanders (1970:5) establece diez categorías de observación del comportamiento verbal maestro-estudiante, éstas son:

- Categorías del habla del maestro en forma indirecta:
 1. Aceptación de sentimientos
 2. Premiar o alentar
 3. Aceptar ideas
 4. Hacer preguntas
- Categorías de forma directa:
 5. Presentar exposiciones
 6. Dar instrucciones
 7. Criticar o justificar la autoridad
- El habla del estudiante se clasifica por:
 8. Responder al maestro
 9. Iniciar la conversación
- Y una categoría final de multipropósito:
 10. El silencio o la confusión.

Al hablar de la relevancia del método escogido para llevar a cabo la investigación, Allwright y Bailey (1991:197) plantean la presencia y papel de otros factores que intervendrán en la investigación educativa:

Una discusión de investigación en el salón de clase en la enseñanza de lenguas hace hincapié en lo que los investigadores han aprendido de las iniciativas de estudio sobre lo que sucede en el salón de clase. La discusión se basa en la idea de que no es la actualidad del método de instrucción usado lo que importa más sino una comprensión integral de la interacción en el salón de clase.²⁶

Su libro, “*Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*” es una importante contribución para la investigación en el salón de clase de LE, en términos de ofrecer un compendio muy amplio de procedimientos metodológicos seguidos por estudios sobre trabajo en el aula. Allwright y Bailey (*ibid.*:35) proponen que el profesor investigador del salón de clase de lengua extranjera tome varias decisiones importantes sobre el

²⁶ *A discussion of classroom research on language teaching looks at what researchers have learned so far from attempts to study what happens in the language classroom. The discussion is based on the idea that it is not the currency of instructional method used that matters most, but rather a fuller understanding of classroom interaction.*

diseño y la ejecución de su proyecto de investigación. ¿Cómo decidir qué investigar? Ver la figura 9 a continuación:

El profesor investigador	¿Cómo decidir qué investigar?
i. El profesor en formación	Se sugiere leer reportes anteriores sobre investigación de la interacción en el salón de clase. Éstos podrían dar ideas o ser replicados. Para elaborar la propia investigación, se pueden utilizar planes, cuestionarios e instrumentos de investigación previos o de documentos publicados, dando crédito a los autores.
ii. La réplica directa	Ésta es rara vez posible ya que cada proyecto de investigación debe tratar de aprender de errores anteriores y mejorarlos. Por lo que en este campo son más apropiados “los estudios de seguimiento”, más que la réplica exacta. Se sugiere usar procedimientos o grupos diferentes o refinados.
iii. El profesor con acceso a grupos	La posibilidad de observar a los aprendices puede ser una rica fuente de ideas y tópicos para la investigación a través de los patrones y anomalías en el discurso del salón de clase de LE, así como las interacciones y comportamientos cuestionables. Se puede decidir qué investigar con base en investigaciones y/o teoría previas, o a partir de observaciones propias.

Figura 9. ¿Cómo decidir qué investigar?

Por otra parte Leo van Lier (1988:6) identifica un grupo de premisas, mismas que inician con la aceptación de que nuestro conocimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de una segunda lengua es limitado. Él insiste en la responsabilidad que tienen los investigadores de adquisición de una segunda lengua (L2), y los propios maestros de aumentar este conocimiento no solamente a través de la colecta de datos en el salón de clase sino también de interpretar los datos en su contexto de ocurrencia, es decir, en el salón de clase de L2. A van Lier (*idem*) le interesa, primero, definir los problemas sobre la adquisición de la L2 en el salón de

clase, en forma más general dentro de la ciencia social y, segundo, ofrecer a los maestros e investigadores una guía bien documentada para conducir tal investigación en el contexto de las aulas.

2.1.3 Recolección de los datos

Este apartado presenta la descripción fundamentada de las principales herramientas de investigación para la colecta de datos, su función y su aplicación para realizar una investigación lingüística en el salón de clase de LE. Dichas herramientas y métodos han sido seleccionados de acuerdo con el Modelo de Investigación Lingüística propuesto en el apartado 2.2 de este mismo capítulo. Con el objeto de mostrar el uso de las herramientas en un contexto real presentamos, como ejemplos, las herramientas que aplicamos y analizamos para obtener la información sobre el diseño curricular, requerida en el Capítulo 4 de esta tesis.

Existe una gran variedad de herramientas para la colecta de datos que son utilizadas en los diferentes tipos de investigaciones que se pueden llevar a cabo en el mundo académico, por ejemplo, investigaciones en las áreas de matemáticas, medicina, biología, ingeniería, comunicación, mercadotecnia, enseñanza, artes, antropología, historia y demás, la lista de herramientas para la colecta de datos sería interminable. En este estudio limitamos dicha lista a las herramientas que son factibles para la colecta de datos en una investigación lingüística llevada a cabo en el aula.

Como mencionamos en el apartado 2.1.2 de este capítulo, los métodos de investigación etnográfica son de gran utilidad en cualquier tipo de investigación, en especial para la investigación lingüística en el aula, en donde la observación es uno de los aspectos fundamentales. Hay varias formas de observar, sin embargo la observación directa (es decir, sentarse al fondo de un salón de L2 y simplemente observar, grabar y tomar notas) no es nada

sencilla. La sola presencia del investigador puede cambiar la dinámica de la clase, a menos que su presencia ya sea una costumbre. Hay otros medios y formas de observar, puesto que es indispensable que no se altere la dinámica. Se debe crear entre los alumnos una relación de confianza para que no se tome al investigador como un inspector. El investigador o la investigación deben ser neutrales con el conocimiento de los alumnos de que el hecho no influirá en su calificación.

Hay diversas maneras de conducir y documentar la observación, pero en definitiva no la podemos hacer rápidamente con una lista de cotejo o una sola grabación, sino que se requiere bastante familiaridad con el grupo para sumergirse en los datos. Existe una diversidad de instrumentos para colecta de datos, de los cuales presentamos únicamente los que consideramos son factibles para cubrir las necesidades en una investigación lingüística en el salón de clase de lengua extranjera:

- Narrativa autobiográfica y *journals*
- Los diarios
- Los cuestionarios
- Las grabaciones

La observación directa a través de la toma de notas no la incluimos como una posibilidad de instrumento factible en la investigación lingüística, por lo complicado del análisis de la amplia gama de información que puede recopilar este tipo de instrumento. Veamos ahora las particularidades de cada uno de estos instrumentos que consideramos factibles para una investigación lingüística.

▪ **Narrativa autobiográfica y *journals***

El contar historias puede llegar a ser una parte vital de la investigación del profesor, ya que, al transformar su experiencia en la lengua, facilita a quien las cuenta encontrar algo que sea significativo, algo que valga la pena contar, algo importante. La narrativa también puede apoyar la investigación del profesor a través de recurrir a la propia experiencia personal por medio de *i.* la autobiografía y *ii.* la escritura de *journals*:

- i. La autobiografía** es un excelente marco para la investigación del profesor, la cual puede reflejar su propio estilo, actitudes, experiencia previa y conocimiento. Los profesores pueden conectar sus propias autobiografías con la investigación en el salón de clase a través de hacer memoria de elementos de su propia escolaridad y pensando en sus propias experiencias, lo que los proveerá de un contexto a través de las situaciones de enseñanza y aprendizaje descritas. Las siguientes sugerencias lo pueden ayudar a iniciar la escritura de su autobiografía (Burns, 1999:89):

- Discutir o escribir sobre grandes (y no tan grandes) maestros que el mismo profesor haya tenido en la escuela y sus experiencias en esos salones de clase.
- Escribir sobre tres de sus mejores estudiantes. ¿Por qué los considera los mejores?
- Escribir sobre sus mejores momentos como maestro y como estudiante.
- Describir “un buen día de clase” como profesor.
- Describirse a sí mismo como profesor o describir a uno de sus estudiantes promedio.

Poner a los profesores en el centro del cuestionamiento enfoca la acción hacia su quehacer docente y relaciona lo profesional con lo personal a través de la investigación del propio profesor.

- ii. **Los *journals* o bitácoras** de los profesores son un recuento escrito de la práctica sobre un período de tiempo que ellos mismos pueden utilizar para evaluar sus experiencias, describir, reflexionar y consignar ideas sobre el estudio de su enseñanza (*idem*). Tales recuentos constituyen un medio por el cual los profesores pueden construir y reconstruir interpretaciones comprensibles usando datos de sus propias prácticas en el salón de clase. Las bitácoras de los profesores pueden llegar a ser receptáculos que almacenen los recuentos cronológicos y las actividades del salón de clase. El ideal es que estén organizados en forma más definida que un diario de clase, enfocando cuestiones intencionales y sistemáticas que pueden abrir ventanas sobre lo que el maestro percibe que sucede en su escuela. Las bitácoras son el enlace necesario entre la acción y la reflexión en el trabajo de un maestro investigador. Las características más importantes de las bitácoras son: el formato, el registro de los datos, el tiempo para escribir, la escritura descriptiva, la escritura reflexiva, el registro diario, las pequeñas descripciones repetidas (*steppingstones*), el diálogo con una persona, el subrayado del dato importante, las bitácoras de las bitácoras. Una de las mayores ventajas de trabajar con la bitácora, es que el mismo instrumento dirige su elaboración pues, en la propia información descrita, plantea las preguntas, identifica nuevas áreas a explorar, revela ausencias significativas y descubre patrones recurrentes. A medida que el maestro investigador se da cuenta del rico material contenido en la

bitácora, resulta posible usar el mismo para contestar algunas de las preguntas, reunir las claves de las respuestas que requiere en su investigación, así encontramos que el secreto de la bitácora está, por supuesto, en su escritura pero también en su lectura.

▪ Los diarios

Al igual que los profesores, los alumnos pueden escribir diarios de clase con reflexiones sobre lo que aprendieron en el día de clase, cómo lo aprendieron y lo que anticipan para la clase siguiente. Los diarios pueden ser elaborados en forma de cartas dirigidas a la maestra, con recomendaciones, sugerencias y contribuciones a la planeación del aprendizaje para la siguiente clase.

La Mtra. Helena da Silva solía enseñar a sus alumnos de Psicolingüística, en la Maestría en Lingüística Aplicada²⁷, las técnicas sobre cómo escribir un diario de clase. Los alumnos que escribirían los diarios debían inscribirse en un curso de idioma extranjero completamente desconocido para ellos (ruso, chino, árabe, griego) y llevar su diario de clase durante todo el semestre²⁸. Lo interesante de este ejercicio son los comentarios que la propia Mtra. da Silva (HdS) proporciona por escrito al revisar los diarios de sus alumnos, con respecto a las técnicas de escritura, mismas que registramos a continuación.

Inicialmente presentamos el registro de una alumna (1982) con los comentarios de la Mtra. da Silva sobre los temas generales que el alumno debe describir cada día de registro en su diario de clase de LE:

²⁷ Programa de posgrado impartido en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, en 1982, 1983 y 1984. .

²⁸ Los diarios se pueden consultar en la biblioteca del CELE en Ciudad Universitaria.

1. Proceso de aprendizaje cognoscitivo por el que se está pasando.
2. Relación afectiva con el grupo/maestra.
3. Comentarios sobre el curso, el método y técnicas de enseñanza.

Comentarios generales de la Mtra. da Silva (HdS) al revisar los diarios de diferentes alumnas:

Alumna:	(En la hoja de su diario, sólo anotó la fecha de clase sin comentarios de ningún tipo). apartado 4.2
HdS:	¿Qué pasó, no fuiste a clase?
Alumna:	(Explica sobre un concepto gramatical que vieron en clase y anota)
Alumna:	¡No entiendo!
HdS:	¿Qué vas a hacer para resolver este problema?
Alumna:	Emití una producción falsa al tratar de pronunciar la palabra del vocabulario.
HdS:	¿A qué te refieres con “producción falsa”?
Alumna:	Conscientemente siempre busco una relación con el español.
HdS:	¿Por qué?

Reflexiones que la Mtra. da Silva proporciona a cada alumna sobre su aprendizaje:

Alumna:	No asistí a clase.
HdS:	¿Por qué?
Alumna:	Siento que muchos alumnos se quedan con dudas.
HdS:	¿Qué pasa contigo?
Alumna:	Hay alumnos que se dedican a escribir todo lo que la maestra dice en griego.
HdS:	¿Y tú?
Alumna:	Entiendo el significado de las palabras así como su relación.
HdS:	¿Cómo?
Alumna:	Es más económico usar la explicación formal.
HdS:	¿Será mejor forma de aprendizaje?
Alumna:	Como el material se está repitiendo, lo podría entender más adelante.
HdS:	¿No usas ninguna estrategia para tratar de entender?
Alumna:	No he querido preguntar a la maestra porque a veces no sé qué elemento estamos aprendiendo.
HdS:	¿Por qué?
Alumna:	Hay buenos <i>tips</i> pedagógicos.
HdS:	No califiques, describe.

La investigadora cuestiona al alumno para mostrarle cómo hacer más reflexiones:

HdS:	¿Cómo estás adquiriendo el idioma extranjero?
Alumno:	Estoy aprendiendo más vocabulario y algunas expresiones como...
HdS:	¿Qué estrategias observas?
HdS:	¿Cómo te sientes en relación a los diferentes tipos de ejercicios?

La Mtra. da Silva pide al alumno hacer más observaciones:

HdS:	Dar más información sobre las actividades llevadas a cabo.
Alumno:	Hoy seguimos revisando el cuaderno.
HdS:	¿Cómo lo hicieron?
Alumno:	Hoy tuvimos clase en el laboratorio.
HdS:	¿Qué hicieron?

Aprobaciones de la Mtra. Da Silva:

Interesante, interesante su afirmación.

Comentarios a mitad del curso y al final del mismo por la Mtra. Da Silva:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Me gustaría que personalizaras más tus observaciones. Busca observar cómo procesas la gramática, cómo haces para recordar datos, etc. - MB. Me gustaron muchísimo tus notas. - Explicar con más detalle. - No te preocupes si registras varias veces las mismas observaciones, reflexiones, etc. El análisis del diario pesa tomado en conjunto y me parece que las repeticiones pueden ser indicadores importantes. |
|---|

Tomamos como base los ejemplos anteriores sobre la revisión y observaciones de la Mtra. da Silva en los diarios de sus alumnos y elaboramos el lineamiento para guiar al alumno a escribir un diario de clase en el curso de inglés, el cual se encuentra en el Anexo 1 de esta tesis.

▪ **Los cuestionarios**

Los cuestionarios bien elaborados, cortos y que requieran poco tiempo para responder, son una herramienta útil y práctica para toda investigación. Éstos constituyen la única manera de obtener los datos necesarios para confirmar o refutar una hipótesis en ciertas fases de un estudio.

Las preguntas se deben presentar cuidadosamente elegidas y ordenadas. El hecho de que se formule a los sujetos preguntas específicas y que cada una de las cuales se refiera a un aspecto determinado del problema que se desea investigar, permite que las respuestas tengan mayor objetividad y exactitud, y facilita al investigador agruparlas en categorías estándares. Los cuestionarios requieren mucho cuidado al ser construidos y aplicados. Según Van Dalen y Meyer (1983:331), se debe poner especial atención en los siguientes puntos:

Elaboración: Debe ser escrupulosa y metódica. Las preguntas se pondrán a prueba para verificar su claridad y para corroborar que proporcionan los datos buscados y confiables.

Presentación: El cuestionario suele denominarse formulario o padrón, en particular si quien lo llena es el investigador con la información recabada y no el sujeto de estudio.

Contacto directo: Cuando el propio investigador presenta el cuestionario personalmente, existen menos probabilidades de que los sujetos ofrezcan respuestas parciales o se nieguen a responder, puesto que aquel puede explicar los propósitos y la significación del estudio, aclarar las dudas, responder a las preguntas que se le formulen e inducir a los entrevistados a proporcionar

respuestas serias y sinceras. Sin embargo, en muchos casos resulta difícil reunir a un grupo para que responda al cuestionario y, por otra parte, las entrevistas personales pueden tomar demasiado tiempo y dinero; por esta razón, se puede solicitar que el sujeto entregue el cuestionario resuelto varios días después, aunque siempre es preferible recolectar los cuestionarios en el momento de aplicación.

Tipos de cuestionarios: Las preguntas pueden ser de forma abierta, cerrada o gráfica. El investigador puede emplear cualquiera de estos tipos o bien varios de ellos cuando elabora el cuestionario que utilizará. La naturaleza del problema y las características de los sujetos indicarán cuáles son las formas más apropiadas para coleccionar los datos que se desea obtener.

Preguntas de forma abierta: En el cuestionario cerrado (opción múltiple, verdadero o falso, etc.) el sujeto se ve obligado a elegir una de las alternativas que se le ofrecen. En cambio, el cuestionario abierto le permite responder con sus propias palabras y sobre la base de sus propios marcos de referencia. Este método brinda a los sujetos la posibilidad de expresar sus motivaciones y actitudes y poner de manifiesto los supuestos o condiciones en que se fundan sus respuestas. Pero los cuestionarios abiertos presentan también algunas desventajas. Cuando los sujetos no cuentan con ciertas pautas que les permitan organizar su pensamiento, es probable que, aun sin quererlo, omitan datos importantes o no proporcionen suficientes detalles. Quienes carecen de un cierto nivel cultural o no se hallan dispuestos a dedicar parte de su tiempo a la tarea de analizar críticamente las preguntas y responderlas, no pueden ofrecer datos útiles. Por otra parte, cuando las personas consultadas son capaces de aportar una información rica y pertinente, la labor de categorizar, tabular y resumir sus diferentes y complejas respuestas puede tornarse sumamente prolongada y dificultosa para el analista, quien debe darse a la tarea de rastrear y localizar la información, no siempre expuesta de manera explícita en las líneas de los informantes.

Elaboración de los cuestionarios: En general todos los individuos se consideran capaces de responder a las preguntas de un cuestionario. Sin embargo, la tarea de responder a preguntas formuladas con el propósito de obtener datos precisos para verificar una hipótesis no siempre resulta fácil. A menudo el investigador se sorprende ante los múltiples significados que cada uno de los sujetos asigna a las preguntas que él suponía absolutamente claras en un cuestionario que le parecía dotado de la mayor objetividad en su estilo y estructura.

Por otra parte, en el empleo y la aplicación de cuestionarios como instrumento de investigación, el investigador deberá considerar los siguientes puntos Van Dalen y Meyer (*ibid.*:332):

Relación con los encuestados: Es conveniente solicitar permiso por escrito a las autoridades superiores de la escuela, la organización o la unidad de gobierno correspondiente para entrevistar a los sujetos. El cuestionario o la carta que lo acompaña debe explicar claramente el propósito del estudio, indicar cuál es la institución que patrocina la investigación, despertar el interés por aportar información exacta y proporcionar a los encuestados un resumen de las conclusiones del estudio.

Marco de las preguntas: El investigador debe estudiar con suficiente detenimiento sus hipótesis y la información generada a través del análisis de sus experiencias, la bibliografía y otros cuestionarios, de manera tal que las preguntas le permitan indagar a profundidad los temas fundamentales. Las preguntas se deben de enunciar con términos claros y sencillos, encarar con precisión las cuestiones específicas, así como plantear preguntas de carácter secundario, o bien proporcionar listas completas de respuestas de alternativa, de modo que sea posible determinar las diversas motivaciones de cualquier opción e indagar a qué obedecen las respuestas evasivas y los vagos y estereotipados “no sé”. Las preguntas deberán contar con un marco que induzca a los

encuestados a proporcionar respuestas precisas (y si es posible cuantificadas: número de veces por semana, en lugar de “a veces”, “a menudo” o “casi siempre”).

Distribución de las preguntas: Los temas se deberán disponer en un orden adecuado desde el punto de vista lógico o psicológico, en otras palabras, las preguntas simples, interesantes y neutrales deberán preceder a las más difíciles, importantes y personales. Las que establecen marcos de referencia o proporcionan claves deberán encontrarse antes que las que exigen respuestas más detalladas. Deberá existir cierta relación temática entre cada grupo de preguntas y el siguiente, asegurando así la cohesión y coherencia de las respuestas.

Presentación de las instrucciones y formato del cuestionario: Se darán instrucciones claras y suficientemente amplias acerca del tipo y la profundidad de la información que se desea recoger, así como del lugar y la manera en que deben anotarse las respuestas. Las categorías, el formato y las instrucciones deberán ser concebidos de modo tal que susciten respuestas precisas, exijan un mínimo del tiempo por parte del encuestado, faciliten la tabulación e interpretación de los datos y, si fuera posible, permitan la cuantificación de los resultados.

Obtención de respuestas sinceras: Las instrucciones y las preguntas deberán ser redactadas en un estilo que elimine los temores, sospechas, dudas o actitudes hostiles por parte del consultado. Si se plantean preguntas de índole privada se darán garantías de anonimato o al menos se aclarará que las respuestas serán de carácter reservado. El cuestionario deberá contener preguntas que por sus matices o por el estilo en que fueron redactadas permitan a los sujetos descubrir los propósitos de la investigación. No se deberá pedir a los encuestados información acerca de temas sobre los que no poseen suficientes conocimientos. Se deberán plantear preguntas específicas para comprobar la autenticidad de las respuestas a otras preguntas más generales. Se deberán formular preguntas paralelas para verificar la solidez de las respuestas.

Cuestionarios y entrevistas: Hemos adaptado los siguientes cuadros de Van Dalen y Meyer (*ibid.*:479) que contienen las preguntas necesarias para evaluar, en cinco puntos, los cuestionarios elaborados como instrumentos de investigación. Estos son: el contenido, el lenguaje utilizado, el ordenamiento de las preguntas, la forma de las respuestas y la evaluación preliminar del instrumento. Los cuadros que a continuación presentamos contienen una selección de preguntas relativas a la investigación lingüística en el salón de clase. La columna en blanco del lado derecho de los cuadros se puede utilizar para marcar la respuesta a cada pregunta.

1. Contenido de las preguntas:

	Pregunta	Respuesta/ Sí/ No
A	¿Son necesarias todas y cada una de las preguntas?	
B	¿Cada una de las preguntas fue definida con precisión, de manera que las respuestas proporcionadas por los sujetos permitieran obtener la información buscada?	
C	¿Cubren las preguntas todos los aspectos fundamentales de los datos que se necesitan?	
D	¿Existen preguntas que los sujetos no pueden responder, a causa de que no disponen de la información necesaria?	
E	¿Se requieren preguntas más concretas para obtener una descripción precisa de la conducta de las personas encuestadas?	
F	¿Es necesario incluir preguntas de carácter más general para identificar las actitudes y los hechos fundamentales?	
G	¿Reflejan las preguntas los prejuicios del investigador o de su patrocinador? ¿Son tendenciosas o se las plantea en momentos poco propicios?	
H	¿Admiten las preguntas respuestas de alternativa, en cantidad suficiente como para que el entrevistado pueda expresarse libremente y con precisión?	

2. Lenguaje de las preguntas

	Pregunta	Respuesta/ Sí / No
A	¿Son las preguntas simples y breves, y se las redactó en un lenguaje preciso, comprensible y desprovisto de tecnicismos?	
B	¿Son confusas algunas de las preguntas? ¿por la ausencia de respuestas de alternativas relevantes o la deficiente construcción de tales alternativas?, ¿por su ordenamiento incorrecto o bien porque el marco de referencias es inadecuado?	
C	¿Se emplearon palabras y frases estereotipadas, términos de moda o expresiones cargadas de connotaciones emocionales, capaces de viciar las respuestas?	
D	¿Existen preguntas enmarcadas de manera que puedan molestar o irritar a las personas consultadas e inducir las a dar respuestas falsas?	
E	¿Resultaría más fácil hallar la información que se busca si en las preguntas se usara un lenguaje menos personalizado?	

3. Ordenamiento de las preguntas

	Pregunta	Respuesta/ Sí / No
A	¿Las primeras preguntas sirven de introducción a las restantes y ayudan a recordar ideas o, por el contrario, contribuyen a que las siguientes resulten inadecuadas?	
B	¿Las preguntas fueron agrupadas y ordenadas de manera tal que despierten el interés, atraigan la atención y neutralicen la resistencia de las personas consultadas?	
C	¿Es necesario incluir preguntas complementarias o de comprobación?	

4. Forma de las respuestas

	Pregunta	Respuesta/ Sí / No
A	¿Se indica en las instrucciones cómo deben los sujetos expresar sus respuestas: en forma de chequeo, mediante una o dos palabras o un número, o bien como respuesta libre?	
B	¿Cuál es el tipo de preguntas más apropiado para mi estudio? ¿las del tipo verdadero/falso, las de opción múltiple, las que requieren la construcción de una escala, las preguntas abiertas, etc.?	
C	Cuando se trata de clasificar los <i>ítems</i> , ¿las diferencias de grado se requieren establecer mediante una escala ordinal, de intervalos o de cocientes?	
D	¿Son claras y concisas las instrucciones? ¿Se las ha incluido en el lugar correspondiente, es decir, inmediatamente antes de que el sujeto deba aplicarlas?	
E	¿Se utilizaron recursos tales como espacios en blanco, columnas o casilleros bien ubicados para que los sujetos puedan cumplir con exactitud las instrucciones que se les proporcionaron?	
F	¿Se halla el instrumento elaborado de modo tal que facilite la tabulación de los datos?	
G	Cuando se trata de respuestas de opción múltiple, ¿se dispusieron al azar las diversas alternativas, con el fin de reducir las posibilidades de que los sujetos cometan errores sistemáticos?	

5. Evaluación preliminar del instrumento

	Pregunta	Respuesta/ Sí / No
A	¿Se realizó una prueba preliminar del cuestionario?	
B	¿Se dio, en el transcurso de la prueba, una explicación clara del propósito del estudio y de la intención de cada pregunta?	
C	Una vez corregido el lenguaje del instrumento propuesto, ¿se verificó la confiabilidad de las respuestas?	
D	¿Se extrajo una muestra al azar de los sujetos que no respondieron, para comprobar si sus respuestas diferían de las de aquellos que sí lo hicieron?	

En esta tesis presentamos un caso de elaboración y aplicación de cuestionario de acuerdo con los lineamientos arriba descritos. El “Cuestionario sobre el perfil del profesor de la ENP, UNAM y su relación con las actividades de investigación dentro del salón de clase”²⁹ fue aplicado a 55 profesores de LE de la ENP, en mayo del 2007. Los datos obtenidos fueron considerados en la justificación del proyecto global de investigación que presentamos en esta tesis, así como en el análisis de necesidades que exponemos en el apartado 4.2, referente al “Diplomado en Investigación Lingüística” dirigido al profesor de LE del bachillerato en actividades de investigación lingüística en el salón de clase.

▪ Las grabaciones

Como mencionamos en el Capítulo 1 de esta tesis, el estudio de la interacción abrió las puertas a la investigación en el salón de clase de lengua extranjera (*classroom-centred research*). Allwright y Bailey (1991:2) señalan que esta rama de las ciencias sociales, más que estudiar “lo que debe ser” en una clase, dirige su interés hacia lo que realmente ocurre en la clase. La interacción en el salón de clase de LE busca información que se puede obtener respondiendo a preguntas como: ¿Qué pasa en el salón de clase?, ¿Cómo ocurre la interacción?, ¿Cómo reacciona el maestro ante los errores de los alumnos?, ¿Qué tipo de *input* lingüístico es usado?, ¿Cuáles son las emociones de alumnos y maestros?

Una de las herramientas más comúnmente empleadas en este campo de estudio son las grabaciones, en audio o video, de la clase. De este modo es posible tener una apreciación más completa de la interacción natural en el escenario de estudio y de las expresiones o articulación al pie de la letra. Las grabaciones pueden ser usadas para obtener observaciones generales sobre

²⁹ Ver anexo 2.

lo que sucede en el salón de clase, así como para enfocar algún asunto específico como el trabajo en equipo, la interacción en pares, el análisis de “incidentes críticos”, entre otros.

McKernan (1996:104 *apud.* Burns 1999:94) ofrece un listado de aspectos que se han de observar a través de las grabaciones de audio o de video. A continuación presentamos una breve selección de los aspectos más relacionados con la investigación lingüística en el aula:

- ¿Qué se desea observar? (aspectos del lenguaje, del discurso, problemas, etc.)
- ¿Son claras las metas y los objetivos de la lección?
- ¿Muestran interés los alumnos?
- ¿Quién habla más? (el profesor, los alumnos)
- ¿Qué tipo de emisiones se llevan a cabo?
- ¿Qué tipo de preguntas se llevan a cabo?
- ¿Qué tipo de lenguaje se usa? (formal, informal, coloquial, *slang*, etcétera.)
- ¿Qué actividades se llevan a cabo?

Una de las desventajas de las grabaciones en video puede ser el uso de la tecnología que requiere habilidades específicas de quien la maneja, pero quizás la mayor desventaja es que presenta más factores éticos por observar, inclusive en el uso de las grabaciones. Se debe observar el no incurrir en una violación a la confidencialidad de los informantes al divulgar la investigación llevada a cabo.

Cabe recordar que la presencia de la grabadora de video y de audio en la clase es invasiva (hostil) y puede causar distracción a los participantes, lo que a su vez puede resultar en cambios

sustanciales de los patrones de comportamiento/interacción/lenguaje. Este tipo de problemas se resuelve en cuanto los participantes se familiarizan y acostumbran a la tecnología presente. El deseo de no perjudicar lo observado ha llevado a algunos investigadores a considerar los procedimientos y la filosofía de la etnografía, como un enfoque viable para la colecta e interpretación de datos sobre lo que pasa en el salón de clase.³⁰

Las grabaciones en audio y en video requieren observar los siguientes puntos:

- i.* Decidir qué se va a observar o buscar el propósito, objetivo o pregunta de la investigación antes de realizar la grabación (dar foco).
- ii.* Informar al profesor y alumnos sobre los objetivos y metas de la grabación³¹, así como sobre el soporte técnico que se utilizará.
- iii.* Asistir a la clase y tomar nota de los datos generales y específicos que incluyen: fecha, hora, idioma, nivel de estudios, número de alumnos, hora de inicio, hora de fin, tiempo de clase, tema y objetivo, tópico(s), actividad(es), tipos de interacción, posibles propósitos pedagógicos de las exposiciones del profesor, etcétera.
- iv.* Realizar la grabación con premisas determinadas, considerando los efectos de la intromisión del elemento nuevo en el salón de clase (el observador, la cámara, la grabadora de audio).
- v.* Preguntar directamente a los sujetos para dar oportunidad de reportar por ellos mismos lo que les ha sucedido y qué piensan al respecto, quizás a través de un “autoreporte” en forma de entrevistas o cuestionario.
- vi.* Hacer una transcripción objetiva, fidedigna y comprensible de los datos proporcionados.
- vii.* Interpretar y analizar los datos obtenidos de la grabación. Los datos de las respuestas del “autoreporte”, así como los datos de la toma de notas en la clase, pueden ser considerados como datos base que complementan lo que se ha observado directamente.

³⁰ Ver investigación etnográfica, apartado 2.1.2 de este capítulo.

³¹ Ver factores éticos, apartado 2.1.1 de este capítulo.

Con el propósito de poner en práctica los lineamientos sobre las grabaciones en audio arriba descritos, en mayo del 2007 llevamos a cabo cinco grabaciones en audio de clases de inglés en la ENP, de las cuales obtuvimos las muestras que analizamos en este trabajo. Por razones de ética, las grabaciones de audio digital no se incluyen en este estudio.

La experiencia que vivimos en el proceso de las grabaciones de las cinco clases de inglés fue un tanto diferente a lo expresado en los rubros teóricos sobre el tema. Respecto al punto *ii* se cumplieron ampliamente los factores éticos como: pedir autorización a maestros y a alumnos para grabar la clase; explicar ampliamente a ambos el propósito de la grabación; agradecer a los involucrados su participación; comentar sobre los resultados del estudio con los mismos. Algunos profesores mostraron más interés que otros, tanto en los propósitos del estudio como en el proceso de la grabación. Ninguno de los profesores involucrados se mostró renuente a ser grabado, por el contrario, todos aceptaron con agrado. La grabadora digital se sujetó a la cintura del profesor y el pequeño micrófono se sujetó a la solapa, los dos pequeños aparatos estuvieron ocultos, lo cual ayudó a que los efectos de la intromisión del elemento de tecnología en el salón de clase fueran mínimos, sin embargo, como se menciona en el punto *iv*, nos percatamos que la interferencia fue producida por la presencia del investigador que tomaba las notas. Esto causó en los alumnos ciertos cambios: algunos se mostraron exageradamente atentos y participativos y otros demasiado cohibidos.

Sobre el punto *iii* podemos comentar que las notas de clase fueron difíciles de tomar. Una vez iniciada la clase, iniciamos la toma de notas en el formato para registro de las grabaciones de audio (Christen, 2007) con los datos generales.³² Los datos específicos fueron complicados de registrar ya que, en todos los casos, las actividades se desarrollaban muy rápidamente y con frecuentes cambios entre las mismas, por lo que era difícil hacer anotaciones

³² Ver la forma para registro de grabación de audio en el anexo 4.

detalladas sobre las observaciones captadas. Esto nos llevó a anotar únicamente sobre los elementos que no serían registrados por la grabación, específicamente sobre la intencionalidad del discurso del profesor, lo cual era el interés general del estudio. Finalmente se obtuvo la información requerida pero podemos aseverar que el trabajo de grabación, observación y registro de las clases fue extenuante.

De acuerdo con el punto *v*, el cual indica preguntar a los sujetos para dar oportunidad de reportar por ellos mismos lo que les ha sucedido y qué piensan al respecto, al finalizar la clase observada se preguntó directamente a los sujetos (profesoras y alumnos) su opinión. Todos se mostraron complacidos de haber participado en el estudio.

De las grabaciones obtenidas fueron seleccionados 30 fragmentos para formar el *corpus* del estudio. De acuerdo con el punto *vi*, se llevó a cabo la transcripción objetiva, fidedigna y comprensible de los datos proporcionados. Dichas transcripciones se encuentran en el anexo 5 de esta tesis.

El punto *vii* referente a la interpretación y el análisis de los datos obtenidos de la grabación, es decir el *corpus*, lo llevamos a cabo en los apartados 3.4 y 3.5 del Capítulo 3, en los cuales analizamos el discurso del profesor de inglés de la ENP.

En este apartado hemos destacado el papel de las principales herramientas para la colecta de datos en el aula de lengua extranjera. El enfoque que hemos tratado de dar a este capítulo no es solamente teórico ya que, además de intentar proveer una descripción fundamentada del manejo y la función de las herramientas presentadas, hemos procurado ilustrar algunas consideraciones prácticas con ejemplos reales de concepción, aplicación y análisis de los datos recabados, a través de grabaciones de audio de cinco clases de inglés y de la aplicación de cuestionarios. Los datos obtenidos de las grabaciones han servido de base para conformar el

corpus del Capítulo 3, referente al análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de inglés. Los datos obtenidos del cuestionario aplicado a 55 profesores de lengua extranjera han provisto la información para determinar el análisis de necesidades del diseño curricular del Capítulo 4 de esta tesis.

Una vez recolectados los datos de nuestro estudio procedemos, a continuación, a llevar a cabo el proceso de descripción y análisis del *corpus* obtenido.

2.1.4 Descripción y análisis del *corpus*

En el apartado anterior vimos que la colecta de los datos para nuestra investigación requiere de un proceso laborioso y cuidadoso en el cual tendremos que interactuar con los participantes envueltos en el estudio. El siguiente paso en el proceso de nuestro estudio, la descripción y el análisis del *corpus*, requiere de trabajo de escritorio, lejos del bullicio de los participantes involucrados. En este capítulo se determinarán los posibles procesos para llevar a cabo la conformación y el análisis de un *corpus* lingüístico.

Iniciemos por definir lo que es un *corpus*. McCarthy (2004:1) expone que “un *corpus* es una colección de textos, escritos o hablados, usualmente almacenados en una base de datos de la computadora. Un *corpus* puede contener cualquier cantidad de palabras.” Por ejemplo, el *Cambridge International Corpus* recolectado por *Cambridge University Press*, tiene 700 millones de palabras de texto y está en crecimiento a cada momento. Existen diferentes tipos de *córpore*, conformados por textos escritos, que se obtienen de libros, periódicos, revistas o conformados por trabajos de un solo autor o de un tipo de literatura. Otros *córpore* están conformados por textos orales que contienen transcripciones de conversaciones grabadas en toda clase de lugares como la casa, la escuela, el lugar de trabajo, conversaciones telefónicas, juntas de negocios, programas de radio, de televisión, etcétera. En una investigación lingüística, la

construcción del *corpus* es requisito para observar, entre otras cosas, el uso de la lengua en la sociedad contemporánea, los cambios que ha sufrido la lengua con el tiempo, el uso de la lengua en diferentes situaciones, el análisis estructural del lenguaje o el uso de la lengua en diferentes contextos. La descripción del *corpus* recolectado se refiere a la definición de los parámetros buscados, así como la determinación de los criterios de selección de los textos que serán analizados.

El análisis de los datos es el punto en el cual se producen las aseveraciones sobre lo que muestra la investigación. Estas aseveraciones están basadas en temas o patrones amplios que emergen de los datos recolectados. El análisis de los datos involucra la descripción y la explicación de la investigación (el “qué” y el “porqué”). En la descripción se establece lo que muestran los datos, mientras que la explicación nos guía a encontrar razones de lo que emerge de la descripción de los datos (Burns, 1999:153). Este proceso requiere una serie de acciones a ejecutar.

Las diferentes maneras de recolección de datos que presentamos en el apartado 2.1.3 de este capítulo, dan lugar a una variedad de formas para codificar y tabular los datos. Las técnicas cualitativas sobre el proceso de análisis de datos más usadas en la investigación educativa incluyen: el análisis del contenido y desarrollo de categorías de codificación, y el análisis del discurso de la clase.

Por análisis del contenido y desarrollo de categorías de codificación se entiende el análisis del significado de las estructuras y expresiones contenidas en un mensaje o en una comunicación que se pueden encontrar en documentos escritos, grabaciones de video, películas u observaciones del comportamiento. El análisis del contenido generalmente busca revelar incidencias de ciertas palabras, frases o temas clave, aunque también ha sido usado para observar los gestos, el contacto físico, las conductas dominantes, etc. Una vez establecidas las categorías

de trabajo, el investigador observa, anota y frecuentemente cuenta las instancias de la categoría de estudio o análisis.

El aspecto más desafiante del análisis del contenido es definir las categorías de codificación relevantes para la investigación. La definición deberá ser específica para evitar ambigüedades y traslapes con otras categorías. El análisis del contenido ofrece a otros investigadores la posibilidad de cotejar la forma de clasificación de datos en la investigación, lo que incrementa la confiabilidad del análisis.

Burns (*ibid.*:167) propone el siguiente procedimiento para el análisis de contenidos:

- i. Definir el “universo” del contenido; por ejemplo, si el investigador está interesado en analizar los libros de texto usados en su escuela, deberá recopilar un número de libros, así como consultar a otros miembros de su grupo para considerar el nivel de acuerdo sobre el tema.
- ii. Escribir definiciones claras de las categorías clave en donde los investigadores deciden sobre lo que se va a analizar, por ejemplo, el tópico, los personajes, aspectos gramaticales, etcétera.
- iii. Analizar los datos y codificar las categorías.
- iv. Cuantificar los datos y obtener los conteos.

Hay una diversidad de categorías de codificación, por lo que el investigador analizará dichas categorías para decidir cuál adoptará.

La segunda técnica cualitativa sobre el proceso de análisis de datos es el análisis del discurso de la clase que, en general, es de gran interés para la investigación en el salón de clase. Éste se enfoca en la estructura del habla, frecuentemente usando unidades de análisis como los turnos o inicio del tópico. Los datos se analizan en forma cuantitativa, contando las instancias de interés tanto de profesores como de alumnos; por ejemplo, el número de preguntas o emisiones

en L2 en el salón de clase, el número de figuras gramaticales o léxicas en L2 y hasta el número y duración de los silencios de la L2 (Herrera, 1997). En forma cualitativa se analizan detenidamente los textos para encontrar patrones de interacción, por ejemplo, cómo da las instrucciones el profesor, el uso de la L1 o la L2, análisis de errores, el uso de correcciones, etcétera. Este tipo de patrones se pueden observar con más facilidad en grabaciones de video o de audio. El análisis de patrones de interacción frecuentemente provee una base para llevar a cabo otras investigaciones sobre la interacción en el salón de clase.³³

La descripción, el análisis y la interpretación de los datos son parte fundamental de la investigación y mantendrán al investigador un buen número de horas en trabajo de escritorio, pero el investigador será finalmente recompensado con el placer del hallazgo de su investigación.

La descripción del proceso de análisis e interpretación de los datos forma parte del escrito final de la investigación realizada, el cual presentamos en el apartado a continuación.

2.1.5 El reporte de la investigación realizada

El propósito de este apartado es presentar las convenciones básicas para elaborar un escrito académico sobre el estudio o investigación, en forma de artículo o capítulo, para su publicación. Es importante señalar que los requerimientos de escritura académica pueden variar en las diferentes comunidades académicas y han cambiado con el paso del tiempo. No obstante, es posible determinar las convenciones básicas de la escritura académica que rigen a la mayoría de las comunidades en el siglo XXI.

³³ Para consulta a detalle sobre el análisis del contenido, desarrollo de categorías de codificación y el análisis del discurso de la clase, ver Burns (1999).

Entre las múltiples tareas que el investigador debe llevar a cabo en el proceso de la investigación está la de presentar el informe del estudio realizado. Este paso no es un añadido a la investigación sino una parte fundamental, pues de ella pueden depender las posibles repercusiones de su estudio o, incluso, la continuación del mismo en el futuro. Esta tarea se caracteriza por una gran precisión y claridad, ya que es el momento en el que el investigador comunica por escrito de la manera más concreta posible a la comunidad académica y público interesado sobre los hallazgos de su investigación y todo lo referente a su estudio.

El informe de investigación se puede presentar en una variedad de estilos. El informe pormenorizado de la investigación se realiza en forma de tesis profesionales, de maestría y doctorales; el informe breve se entrega para publicación en alguna revista especializada. En ambos casos no existe un único estilo para presentar el informe. Las normas varían en lo que respecta a los apartados fundamentales que deben incluirse, la extensión máxima del mismo e inclusive en el formato de escritura como el interlineado, tipo y tamaño de fuente, las referencias, etcétera.

Un reporte con excelente calidad de presentación implica que el autor se ha preocupado por la elaboración del trabajo y se ha ocupado de considerar los requerimientos de la tarea a realizar, entre otros: claridad, concisión, organización, estructura, coherencia, cohesión, revisión (corrección del texto), referencias y formato. Opie (2004:34) señala que todo escrito académico es dependiente de su contexto y variará de acuerdo con tópico, acercamiento, enfoque, y fundamentación, por lo cual existe una diversidad de géneros o formatos para presentar y publicar el escrito del estudio o de la investigación.

▪ Tipos de formatos para publicación

La descripción de los géneros o formatos para publicación identificados en memorias, antologías, actas y compilaciones del área, publicadas de 2000 a 2007, principalmente en la UNAM, se puede categorizar como se observa a continuación (Gilbón y García Landa, 2007)³⁴:

Género	Descripción
▪ Monografía de experiencia:	Se analizan experiencias en el aula, se sacan conclusiones y se compara con otras experiencias similares sin hacer referencia a investigaciones anteriores en el tema.
▪ Monografía de compilación:	Después de elegir el tema y de analizar la bibliografía que hay al respecto, se redacta una presentación crítica que incluye la opinión personal del autor.
▪ Monografía de investigación:	Tema nuevo, poco explorado. Se realiza investigación original. Se hace una revisión exhaustiva de lo que ya se ha dicho y se aporta algo novedoso.
▪ Propuesta de intervención didáctica fundamentada:	A partir de una revisión de la literatura se elabora una propuesta didáctica respecto a un problema de aprendizaje o de enseñanza.
▪ Ensayo:	A partir de una idea específica se argumenta defendiendo un punto de vista.
▪ Análisis de aspecto lingüístico:	Se identifica un punto lingüístico complejo, se analiza y describe el fenómeno a través de ejemplos.
▪ Reseña:	Se describe el contenido de una obra o bien se hace un análisis crítico de la misma, invitando a la lectura de la obra.
▪ Reporte de investigación:	Comunicación de los resultados de una investigación finalizada conforme a la siguiente estructura: título, autores, metodología, resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones, bibliografía y apéndices.
▪ Reporte de investigación breve:	Describe de manera sintética los resultados de un estudio original.
▪ Artículo de investigación:	Escrito mediante el cual los autores de una investigación informan, exponen o comunican los resultados totales o parciales de su trabajo, incluye resumen, introducción, marco teórico, de qué supuesto/s o

³⁴ Documento de trabajo elaborado para el análisis de los volúmenes localizados.

hipótesis han partido, cuál ha sido la metodología aplicada para verificarlo, qué materiales han utilizado, cómo han procedido, a qué resultados o conclusiones han llegado, etc. Pueden tener extensiones muy variadas, acostumbran utilizar un tono científico, usar estructuras gramaticales sencillas y comprensibles, emplear una terminología específica relacionada con la temática tratada y aportar informaciones rigurosas, contrastadas y demostradas.

- Libro de texto: Obra didáctica para la enseñanza de lenguas o formación docente.
- Compilación: Volumen temático que reúne artículos especializados en el área, incluye un capítulo introductorio y diversos apartados conforme al objeto de estudio.
- Memoria/Actas: Publicación que incluye una selección de ponencias arbitradas como producto de eventos académicos en un área específica: coloquios, simposia, encuentros, congresos, etcétera.

El reporte de la investigación realizada que proponemos en este estudio será del tipo de informe pormenorizado, presentado como artículo para publicación en revistas especializadas o conformado como capítulo de libro. El tipo de escrito que proponemos busca justificar, fundamentar y exponer claramente cada uno de los pasos que se han seguido, hasta llegar a la discusión y conclusiones, con aportación o innovación en el área de estudio, sin dejar de considerar la posible continuación de la investigación. Las partes fundamentales de dicho reporte de investigación se exponen en la figura 10, a continuación:

Apartado	Descripción
<i>Abstract o</i> sinopsis	Resumen general del problema y resultados específicos de la investigación. En inglés y español.
Introducción	Planteamiento del problema. Descripción del problema desde el enfoque macro, medio y micro.
Justificación	Justificación y objetivos del estudio. Exposición de la situación que nos ha motivado a investigar determinado tema.
Revisión bibliográfica	Planteamiento de los antecedentes teóricos de la investigación. Éstos constituyen la fundamentación y la teoría a la cual se apegará la investigación realizada. Marco teórico-conceptual y/o supuestos teóricos. Enfoques de la investigación.
Pregunta de investigación	Plantear los supuestos de partida. Determinar la pregunta de investigación.
Diseño y metodología	Descripción del estudio: Método, población y/o muestra, variables en estudio, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, delimitaciones y limitaciones del estudio. Explicación detallada de los pasos que se seguirán en cada rubro, razonando cada una de las decisiones tomadas. El criterio que debe guiar en todo momento es posibilitar a un futuro investigador la réplica de nuestra investigación.
Resultados obtenidos	Presentación y análisis de los datos obtenidos, de la forma más clara posible.
Interpretación de los resultados	Interpretación de los datos del análisis de acuerdo a la fundamentación presentada.
Discusión y conclusiones	Discusión argumentada con base en un posicionamiento. Emisión de conclusiones de acuerdo con la interpretación de los resultados, la fundamentación, resultados generales y específicos. Propuesta o innovación y sugerencias para posteriores investigaciones.
Referencias	El marco de referencia general y específica del estudio.
Anexos	Se incluyen los formatos de cuestionarios, transcripciones, plantillas de observación, tablas de resultados, material adicional, etcétera.

Figura 10. Partes fundamentales de un reporte de investigación (Christen).

2.2 El Modelo de Investigación Lingüística para el profesor de LE inglés

Con base en los fundamentos teóricos presentados en este capítulo, presentamos en la figura 11 la propuesta de un Modelo de Investigación Lingüística en el salón de clase para el profesor de lengua extranjera, quien observará, en el desarrollo de dicha investigación, las siguientes generalidades:

Etapas del desarrollo de la investigación lingüística	Partes que la conforman
1. Planteamiento del problema	Determinar el tópico de la investigación. Preguntas de investigación o planteamiento de los supuestos de partida, justificación, metas, objetivos.
2. Metodología	Enfoques de la investigación: Delimitación del estudio. Conjeturas ontológicas y epistemológicas. Investigación cuantitativa/cualitativa. Enfoque sobre intervención y control. Escenario: descripción de lo general a lo particular del ámbito de estudio y sus sujetos. Perfiles: del docente, del alumno, los cursos. Plan y Programa de estudios. Procedimientos de la investigación.
3. Marco teórico	Planteamientos teóricos y metodológicos actuales respecto al problema bajo estudio y al tipo de investigación (lingüística, de campo, de investigación-acción).
4. Herramientas	Diseño, construcción y prueba piloto. Corrección. Aplicación. Colecta de datos.
5. Recopilación y selección de datos	Integración del <i>corpus</i> desarrollado alrededor de un tópico en el salón de clase de LE inglés.

6. Transcripción y análisis de datos	Transcripción y análisis minucioso y objetivo de los datos del <i>corpus</i> .
7. Discusión y conclusiones	Resultados, análisis, aportación y/o propuesta en el área de estudio. Sugerencias para seguimiento y próximos estudios sobre el tema.
8. Reporte y difusión de la investigación	Reporte: ensayo, artículo, capítulo de libro. Difusión impresa, electrónica y presencial.

Figura 11. El Modelo de Investigación Lingüística propuesto (Christen).

Cada uno de los elementos que conforman el modelo de investigación propuesto ha sido analizado y justificado ampliamente en este capítulo. Iniciamos con el análisis del escenario del contexto conformado por los perfiles de los sujetos a quienes se dirige nuestro trabajo, así como las características de los cursos, del Plan y del Programa de estudios. La metodología considera la delimitación del estudio a partir del enfoque al cual se apegará. Los procedimientos de la investigación son fundamentales en la metodología.

Dentro del marco conceptual, abordamos los posibles enfoques de una investigación, el planteamiento del problema, la metodología, el marco teórico, el diseño, elaboración y aplicación de las herramientas, la recopilación y descripción del *corpus*, el análisis del mismo, la discusión y conclusiones, y el reporte y difusión del estudio. En cada uno de estos rubros, el profesor tendrá la libertad de optar por el enfoque que más considere pertinente o que mejor corresponda a los propósitos de su investigación, sin dejar fuera los factores éticos, así como los preceptos de confiabilidad y validez. El modelo de investigación planteado tiene como destinatarios a los

docentes de lengua extranjera del bachillerato, con el fin de guiarlos dentro del área de la investigación lingüística en el salón de clase.

En el siguiente capítulo aplicaremos en forma práctica el Modelo de Investigación Lingüística propuesto, mediante un estudio de caso en torno al discurso del profesor de inglés en el salón de clase, el cual considera a la *unidad discursiva* (Castilho, 1989) como una instancia de categoría de análisis. Los procesos seguidos en el estudio de caso nos permitirán vincular la propuesta de investigación lingüística con el diseño del currículum para fomentar la investigación lingüística en la ENP.

CAPÍTULO 3

Análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de inglés

“Toda intervención del profesor tendrá siempre consecuencias en el aprendizaje del alumno.”
(Herrera, 2007)³⁵

En el capítulo anterior se construyó un Modelo de Investigación Lingüística, el cual tiene como cometido constituir una guía de dentro del área de la investigación en el salón de clase, para los profesores del bachillerato de la ENP.

En este capítulo presentamos una instancia de aplicación del Modelo de Investigación Lingüística que hemos expuesto en el capítulo anterior. Nuestro propósito es complementar la teoría de dicho modelo con un ejemplo real de investigación lingüística en la práctica, en torno al discurso del profesor en el salón de clase de lengua extranjera.

Lo anterior ofrece al lector la posibilidad de dar seguimiento al procedimiento teórico planteado a través de los procesos de la investigación lingüística, con la intención de acercar al docente y al lingüista aplicado a las actividades de investigación y reflexión formativa sobre su labor profesional.

Buscamos entonces aplicar nuestro modelo de investigación en la observación y el estudio de los intercambios lingüísticos en el aula de LE, lo cual resulta significativamente favorecido al llevarse a cabo través de la propuesta de Castilho (1989), la cual se refiere al modelo de análisis de la *unidad discursiva*. Dicho modelo fue adoptado para llevar a cabo el análisis del discurso del profesor de LE, desde la perspectiva estructural y funcional del

³⁵ Cita oral en exposición de la materia: “Investigación sobre la interacción en el salón de clase”, de la Maestría en Lingüística Aplicada. CELE, UNAM (2006).

enunciado, a través de determinadas modalidades discursivas que caracterizan su intencionalidad (Chaudron, 1990:40). Lo anterior nos permite conocer los posibles papeles desempeñados por el discurso del profesor en una situación de enseñanza-aprendizaje.

La metodología de investigación seguida en este estudio sobre el análisis del discurso del profesor de lengua a través de la *unidad discursiva*, es de carácter cualitativo y cuantitativo, e incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales y herramientas de interpretación que atienden al siguiente procedimiento: El apartado 3.1 presenta los supuestos y el objetivo del estudio. El apartado 3.2 se refiere al marco teórico integrado por las características de la *unidad discursiva* (Castilho, 1989), los marcadores discursivos, el núcleo y los márgenes. El apartado 3.3 expone la integración del *corpus*, la cual incluye la colecta de datos mediante grabaciones en audio del desempeño verbal de cinco profesores de inglés LE de la ENP, así como la selección, segmentación y transcripción, de treinta fragmentos discursivos desarrollados alrededor de diversos tópicos en el salón de clase de inglés. Las transcripciones se encuentran en el anexo 5. En el apartado 3.4 presentamos la clasificación de las modalidades discursivas que nos servirán de referencia para el análisis del discurso del profesor de inglés dirigido hacia el estudio de la intencionalidad con base en la modalidad discursiva, mismo que presentamos en el apartado 3.5. Para cerrar, en el apartado 3.6 exponemos la discusión y las conclusiones del Capítulo 3.

3.1 Supuestos y objetivo

El análisis de la práctica profesional del profesor constituye un valioso sistema de información que provee al docente de elementos que le permiten observar e indagar sobre su comportamiento y desempeño interactivo dentro del salón de clase, lo cual conforma la base para la construcción de un trabajo reflexivo de investigación que resulte en la mejoría de su actividad profesional.

Allwright (1988:245) destaca la importancia del análisis de la práctica profesional: “La retroalimentación que puede ser auto-generada por el propio profesor quien juzga el valor de su propia enseñanza a través del análisis reflexivo sobre su práctica profesional dentro del salón de clase”.

El componente discursivo es una de las principales áreas de interés dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en lo referente al estudio de la interacción en el salón de clase, la cual aborda, entre otros puntos, las relaciones de asimetría y corresponsabilidad en la construcción de conocimientos y la negociación de sentidos de lo que ahí se define, explica y argumenta, en torno a determinado asunto o elemento de la realidad enunciada. En el discurso del salón de clase la negociación de sentido entre los participantes es una de las pautas que distinguen su funcionamiento.

El profesor de LE del bachillerato de la ENP tiene a la mano los componentes necesarios para emprender un trabajo reflexivo sobre el componente discursivo en el aula. Lo anterior nos permite determinar **los supuestos** que orientan este trabajo de investigación: el estudio del desempeño verbal del profesor de lengua extranjera faculta, tanto al lingüista aplicado como al docente investigador, para entender no sólo los procesos de aprendizaje de la lengua, sino también constituye una fuente de significados que puede descubrir mediante una labor de observación, reflexión y análisis de su trabajo. Hablamos de elementos de una investigación lingüística que le permitirán buscar cambios y mejoras en su actividad profesional.

Una posibilidad de análisis formal del discurso del docente es la constituida por la propuesta de Castilho (1989) referente al análisis de la *unidad discursiva* (UD), la cual busca rescatar, entre otros aspectos, el valor pragmático de la interacción al considerarla como punto de observación y referencia de propiedades sintácticas e interaccionales del discurso de profesores y alumnos.

El objetivo de este estudio es explorar el desempeño verbal del profesor de lengua extranjera de la ENP, con base en la propuesta de Castilho (*op. cit.*) sobre la segmentación de la *unidad discursiva*, desde la perspectiva estructural y funcional de su discurso, con el fin de caracterizar la intencionalidad del decir del profesor y establecer el papel que desempeña en una situación de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior nos permitirá constituir un ejemplo de estudio del discurso interactivo en el salón de clase de lengua extranjera, con base en nuestro Modelo de Investigación Lingüística propuesto en el apartado 2.2, cuyo fin es aproximar al docente hacia actividades de investigación sobre su propia práctica profesional.

3.2 Marco teórico

El concepto de *unidad discursiva* ha sido utilizado como un recurso de análisis del discurso por varios autores, entre ellos Castilho (1989) y da Silva, *et al.* (1998), ya que es una herramienta de análisis y aplicación lingüística que permite observar en el discurso oral la naturaleza estructural del enunciado y la naturaleza funcional del mismo, así como la tarea de negociación y significación a la que se dan los sujetos en el aula de LE. Por consiguiente, en este estudio hemos tomado dicho concepto de *unidad discursiva* como modelo de análisis, con el fin de estudiar el discurso del profesor de LE del bachillerato.

Castilho (*ibid.*:249) define, de manera general, a la UD como “un segmento textual constituido por un núcleo limitado por marcadores”. Desde esta perspectiva, el estudio de la UD se basa en tres objetos de trabajo:

- A. El objeto general de análisis: la lengua oral.
- B. El objeto específico de análisis: el diálogo.
- C. El enfoque de análisis de la UD en dichos materiales referente a la perspectiva funcional de la lengua.

Los objetos de trabajo anteriores están formados por los siguientes elementos:

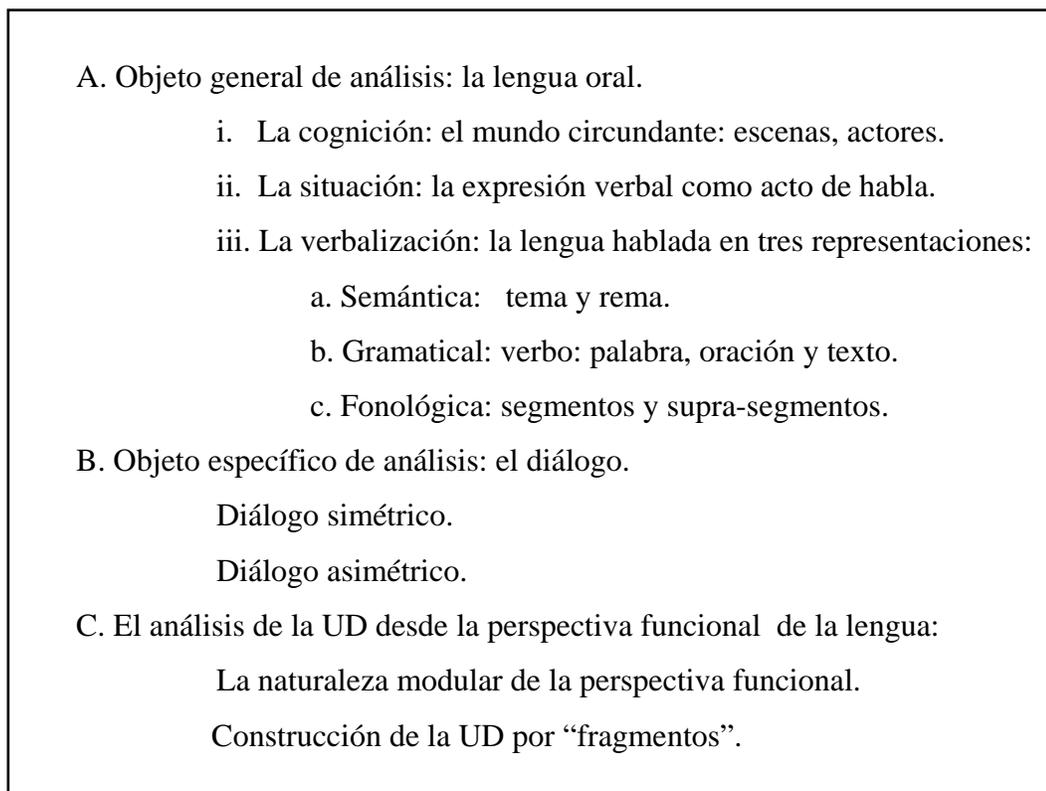


Figura 12. La constitución de los tres objetos de trabajo para el estudio de la UD, según Castilho (1989).

Veamos en detalle en qué consisten cada uno de los objetos de trabajo abordados por el autor, presentados en la figura 12.

A. La lengua oral

El objeto general de análisis es la modalidad oral de la lengua (en el caso del estudio del autor, el portugués). El modo pragmático de la lengua oral se realiza en situaciones del habla. Tales situaciones permiten regir su producción y aseguran su interpretación a pesar de la fuerte

fragmentación sintáctica, supeditada a peculiaridades expresivas como las repeticiones, falsos comienzos, procesamiento incompleto de información y más.

Castilho (*ibid.*:250) propone reconocer este “modo pragmático de la lengua oral” de forma modular, en el cual el hablante debe hacer varias elecciones pasando a través de tres marcos constitutivos de la lengua:

- i. La cognición
- ii. La situación
- iii. La verbalización

- i. La cognición se relaciona con el mundo circundante, mediante ella el sujeto identifica las escenas y sus actores escogiendo a los elementos participantes de la realidad que serán verbalizados.
- ii. La situación la forman el conjunto de condiciones que rodean la expresión verbal, las cuales son: los interlocutores y sus características sociolingüísticas, el tema de interacción y la red de interpretaciones mentales del hablante: sobre sí mismo, sobre el interlocutor y sobre el tema a tratar. Los hablantes analizan intuitivamente esas condiciones, seleccionan el acto de habla más adecuado (por ejemplo: aseverar, preguntar, ordenar) o tipo de texto (por ejemplo: descripción, narración, disertación), y las estrategias de monitoreo.
- iii. La verbalización es la representación de la escena por medio de la lengua hablada. Es la más compleja y consta de tres operaciones:
 - a. La representación semántica: mediante la cual el hablante selecciona el esquema de información compuesto de un punto de

partida o tema, y de una declaración o rema, la cual será hecha a propósito de ese punto de partida.

b. La representación gramatical: el hablante escoge el verbo, actividad crucial, ya que éste produce la configuración argumental de la oración. Esta representación comprende tres niveles jerárquicos: la palabra, la oración y el texto.

c. La representación fonológica: tras escoger las estructuras gramaticales, el hablante selecciona la tercera representación que comprende dos niveles jerárquicos: los segmentos (vocales, consonantes, sílabas) y los supra-segmentos (acento, tonalidad, ritmo, entonación).

B. El diálogo

El objeto específico de análisis es el diálogo, específicamente el discurso del profesor de lengua extranjera. El análisis de éste mediante la aplicación de la UD requiere establecer la diferencia entre el diálogo simétrico y asimétrico, desde el punto de vista interaccional.

En el diálogo simétrico varios participantes tienen, supuestamente, el mismo derecho a escoger y a tomar la palabra del tema a tratar, y de decidir sobre su duración. Las conversaciones diarias y naturales son el prototipo de esta modalidad.

En el diálogo asimétrico uno de los participantes tiene el derecho de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción, así como de ejercer presión sobre los otros participantes. Es el caso de las entrevistas, los cuestionamientos, la interacción en el aula, los diálogos entre dos informantes, los diálogos entre un informante y un documentador, y las elaboraciones no dialógicas de temas del conocimiento humano.

Desde el punto de vista de la interacción, el discurso del profesor de lengua extranjera se constituye como un diálogo asimétrico, en el cual se hace explícito (rematiza) el movimiento de sentido, por ejemplo: *answer this question, repeat after me*.

C. El análisis de la UD desde la perspectiva funcional de la lengua

El tercer objeto de trabajo es el análisis de la UD. Castilho (*ibid.*:252) justifica que “el enfoque funcionalista es el más adecuado para el estudio de la lengua oral, pues toma en cuenta su naturaleza modular.” Desde la perspectiva funcional, la oración se realiza como una unidad comunicativa, bi-partiéndose en tema (o tópico) y rema (o comentario), es decir, la oración sirve para realizar dos acciones básicas e irreductibles que construimos en el lenguaje de todos los días mediante los predicados “hablar de” o tópico (tema) y “decir que” o foco (rema).

Una UD puede ser construida por “fragmentos”, desde el punto de vista sintáctico, complementados por elementos del contexto, en cuyo marco se pueden observar funciones de interacción, comunicativas y auto-ordenadoras (Halliday, 1973:31). Dichos fragmentos están constituidos por dos márgenes y un núcleo, en los cuales los marcadores discursivos juegan un papel relevante. El fenómeno aquí estudiado es de naturaleza textual, con el objeto de abordar lo sintáctico-oracional dado por la propuesta de Castilho (1989:249) sobre la identificación de las unidades textuales. A continuación se describe en forma detallada cada uno de los componentes de la *unidad discursiva*.

3.2.1 La *unidad discursiva*

El concepto de *unidad discursiva* ha recibido diferentes tratamientos y designaciones: “pedazos de enunciado” (*utterance chunks*) en Gumperz (1977), “unidades de información” en Halliday (1973), “unidades de idea” en Chafe (1976), etc. Castilho (1989:253) la define como sigue:

La *unidad discursiva* es un segmento de texto caracterizado semánticamente por preservar las propiedades de coherencia temática de la unidad mayor, ateniéndose como arreglo temático secundario al procesamiento informativo de un sub-tema, formalmente se compone de un núcleo y de dos márgenes siendo opcional la conformación de éstos.³⁶

Es decir, el autor considera a la UD como un segmento de texto cuya función es preservar la coherencia temática primaria, la cual se localiza dentro de la unidad mayor del texto. El arreglo temático secundario se compone por el procesamiento informativo de un sub-tema. La estructura formal de la UD se conforma de dos márgenes (izquierdo y derecho) y el núcleo, como se observa en la figura 13. Es importante resaltar que la conformación de los márgenes e inclusive la del núcleo es opcional, es decir, el segmento de texto analizado puede o no contener cualquiera de estos tres elementos de la *unidad discursiva*.

MARGEN IZQUIERDO	NÚCLEO	MARGEN DERECHO
MARCADOR	ORACIÓN TEMA ↔ REMA	MARCADOR

Figura 13. La estructura y los componentes de la *unidad discursiva* (Castilho, 1989).

Debemos establecer que en este estudio el término “unidad” no es empleado con la acepción corriente de la descripción estructuralista, sino como lo plantea Castilho (*ibid.*:255): estudiar una lengua como un fenómeno heterogéneo, discursivo, “exige tomar como unidades de análisis fragmentos del habla relativamente extensos, y aceptar el empleo de nociones aún pre-teóricas como la intención del hablante, efectos sobre el oyente, estrategia, [y] carga discursiva”.

³⁶ *A unidade discursiva é um segmento do texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas.*

En este estudio la *unidad discursiva* puede ser problemática en el sentido que se identifica con las estrategias de elección del hablante, sin embargo no es una unidad opositiva o contrastiva, pues no hay ahí cómo contrastar segmentos tan diversos. La segmentación de la *unidad discursiva* corresponde a una percepción particular del texto mayor, siendo por eso mismo sometida a un cierto grado de interpretación del analista y, como tal, puede resultar igualmente problemática por lo que es preciso especificar los parámetros de segmentación que el investigador adoptará para analizar el discurso. En este estudio hemos tomado como unidades de análisis las *unidades discursivas* de longitud mínima estructuradas por dos márgenes y núcleo, que se encuentran dentro de un fragmento del discurso con coherencia temática caracterizado por la apertura, continuidad y cierre del tópico.

3.2.2 Los marcadores discursivos

En la identificación de las unidades discursivas, los marcadores discursivos son constituyentes que pueden conducir a una identificación más controlada de las mismas.

Trillo (2006:639) define el concepto de marcador discursivo como aquellos elementos, tales como *you know, I mean, well, oh, mm, ah, you see, look, listen*, que en general tienen una entidad prosódica distinta, no tienen un significado semántico específico y contribuyen a conformar la coherencia pragmática de la interacción.

Los marcadores discursivos han sido frecuentemente descritos por su ausencia de propiedades lingüísticas tradicionales, ya que ni su uso ni su significado se asemejan a ninguna de las categorías lingüísticas tradicionales. De hecho, estos elementos han sido típicamente desechados de los estudios lingüísticos rigurosos y en diferentes lenguas se les ha asignado el nombre vago de “muletillas” (español) “*particelle*” (italiano) o “*fillers*” (inglés), estos nombres evidencian que su función es de “relleno” o de “soporte” del discurso. Antiguamente, la

tradición marginaba a los marcadores discursivos porque se les consideraba como recursos de los hablantes incoherentes e incompetentes. En la actualidad se ha definido y clasificado la naturaleza y función de estos elementos con apariencia “elusiva” (esquiva). Trillo (*idem*) propone tres acercamientos al estudio de los marcadores discursivos: el conversacional, el gramático-sintáctico y el discurso-cognitivo.

El acercamiento conversacional se concentra en el papel de los marcadores discursivos dentro de la estructura de la conversación. Desde un análisis de la interacción, su presencia ayuda a la mecánica de toma de turnos, la organización de los actos de habla, la estructuración de las ideas del discurso, la estructura de interacción de los participantes y la presentación de la información. El acercamiento gramático-sintáctico se enfoca en analizar la presencia de los marcadores discursivos considerando su significado (procedimiento vs. concepto), su categoría sintáctica y el significado nuclear individual de cada uno de ellos. Al tercer acercamiento, Trillo (*ibid.*:640) lo llama discurso-cognitivo: “los marcadores discursivos son elementos que completan las ranuras cognitivas y del discurso, que el habla necesita para tejer la red de la interacción.” Los tres acercamientos están interrelacionados, sin embargo, con el objeto de poder delimitar los márgenes y el núcleo de la *unidad discursiva* en este estudio la presencia de los marcadores discursivos será considerada desde el acercamiento conversacional en el discurso del profesor de lengua extranjera. En relación a este punto Castilho (1989:254) plantea que en la *unidad discursiva* los marcadores discursivos son más frecuentes y funcionalmente más complejos en el margen izquierdo ya que introducen o anticipan el tópico o la intención del hablante y contienen instrucciones que orientan la interacción y el desenvolvimiento temático. En el margen derecho son menos frecuentes pues contienen evaluaciones del hablante con respecto de lo que él hizo constar en el núcleo.

Por otra parte, Castilho (1989:265) plantea que, dentro de la percepción modular de la lengua hablada, los marcadores discursivos presentan tres propiedades: i. Pragmáticas, ii. Semánticas, iii. Sintácticas, al considerarlos como conectores textuales, lo cual evidencia los procesos de constitución del texto. Veamos en qué consisten cada una de estas distinciones:

- i. Propiedades pragmáticas: se presentan cuando los marcadores señalan de qué modo el hablante está monitoreando la interacción, indicando cuando ha tomado el turno, si lo va a mantener, cuando solicita la atención del interlocutor o cuando el turno va a ser pasado, entre otras propiedades típicamente interaccionales. Como ejemplo tenemos la línea 1:42 del *HTCI OGPVQ < " 4 / RO*. " *tr* *g* *o* *m* *o* *n* *i* *t* *e* *a* *r* *e* *l* *o* *w* *g* *u* *o* *n* *i* *t* *e* *a* *r* *e* *l* *o* *w* *g* *u* *o* *n* *i*

HTCI OGPVQ < " 4 / RO

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
1:42	PM	Well, (.) and what do you think (.) about	the definition of certain (.) words/you know.	

- ii. Propiedades semánticas: se presentan cuando los marcadores abren paso a los subtemas sucesivos, seleccionados por el hablante en su elaboración del asunto. Como ejemplo vemos que en la *n ¶ p g c " 7 < 2 6 " f g n " h t c i* emisión del margen izquierdo, *Probably a good idea* introduce el subtema sucesivo sobre el manejo de mapas conceptuales y definiciones.

HTCI OGP VQ < " 5 / R O "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:04	PM	probable a good idea	is (:) (.) managing or controlling concept maps,	it's an idea, (.)
5:07	PM			maybe, yes "
5:14	PM		or (:) definitions.	

- iii. Propiedades sintácticas: todos los marcadores interligan las unidades discursivas actuando como enlace: con un papel anafórico, el cual anuncia un desdoblamiento temático de lo que fue mencionado anteriormente (ejemplo, "pero ocurrió que"); o catafórico, por ejemplo "el hecho es el siguiente". Como ejemplo de papel anafórico tenemos la línea 6:40 del *htciogpvq* " 3 8 / R P . " *well* anuncia el desdoblamiento temático de lo dicho con anterioridad, expresado en la emisión: *three sentences in total*... El papel catafórico de la emisión lo encontramos en la línea 5:54 del mismo fragmento con el marcador *but now*, que introduce un tema por venir, expresado con *I would like you to write some sentences*.

HTCI OGP VQ < " 3 5 / R E "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:46	PC	Ok, so	That is like the grammar,	right "
5:48	PC		The rules that you have to follow in order to(:) use these words correctly;	
5:54	PC	but now,	I would like you to write some sentences, "	
5:58	PC	well,	three sentences in total	
6:01	PC	Eeee	showing how to use: <i>a lot of</i> , <i>much</i> and <i>many</i> .	Ok "

3.2.3 El núcleo

El papel discursivo del núcleo es definir, argumentar o explicar. Está constituido por una o más de una oración, la cual es entendida como un verbo que relaciona el argumento externo o sujeto a los argumentos internos o complementos. El verbo puede venir expresado (oración verbal) o eludido (oración nominal). El núcleo se caracteriza de manera semántica y sintáctica como la articulación tema-remata (ATR), es decir, hay un punto de partida que tiene por referente un dato conocido, al cual se agrega una declaración que encierra un dato nuevo.

$$\text{ATR} \left\{ \begin{array}{l} \text{Punto de partida} \rightarrow \text{Referente} = \text{Dato conocido.} \\ + \\ \text{Avance} \rightarrow \text{Declaración} = \text{Dato nuevo.} \end{array} \right.$$

La articulación tema-remata funciona en dos categorías: rematización frástica y rematización parafrástica.

$$\text{ATR} \left\{ \begin{array}{l} \text{i. Rematización frástica} = \text{Hay progresión temática:} \\ \text{avance de las determinaciones del tema.} \\ \text{ii. Rematización parafrástica} = \text{No hay progresión temática:} \\ \text{énfasis sobre el mismo tema.} \end{array} \right.$$

- i. Si hay progresión temática, es decir, si el hablante hace avanzar las determinaciones del tema, tendremos la rematización frástica. Como se observa en las líneas 17:28, 17:32 y 17:37, del fragmento 28-PG, en donde la profesora hace avanzar el tema. La profesora da las instrucciones para revisar el ejercicio de tarea. Inicia proporcionando la página y el ejercicio, continúa con la

instrucción de que sólo se leerán cuatro preguntas y da la oportunidad a los alumnos de escoger la pregunta que van a leer.

HTCI OGP VQ < " 4 : / RI "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
17:28	PG	All right,	page 104, exercise 2.	
17:32	PG		We are going to read only 1, 2, 3, 4; four ads.	
17:37	PG	So	you choose,	Ok "
17:39	PG		Pick one up.	
17:40	Ao		((<i>alumno lee</i>))	
18:33	PG	All right,		very good.

- ii. Si no hay progresión temática, es decir, si el hablante se limita a repetir lo que ya fue dicho, tendremos la rematización parafrástica. Como ejemplo se muestra el *htciogpvq* " 3 ; la profesora de sa "alguna de las respuestas" de algunos de sus alumnos sobre el ejercicio que están revisando sin hacer progresión temática.

HTCI OGP VQ < " " 3 ; / RP "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:21	PN	Ok, so	which one do you think is the (.) correct answer?	
10:26	PN		Letter C " (.)	anybody else with C "
10:30	PN		Tnx you think C is the correct answer "	
10:32	PN		B, you think it is B "	Ok "
10:34	PN	Anybody for A "	Dnx, you think A is the correct answer "	

En nuestro motivo de estudio, la " c t v k e w n c e k » discurso del profesor de LE" g p " se presenta, igualmente, en las dos categorías antes descritas: rematización frástica y rematización parafrástica.

G n " h t c i o g p v q " 3 3 / R E " otización frástica, es de fr, g cuando sí hay q " f g progresión temática, por lo que se avanza en las especificidades o determinaciones del tema. En la línea 3:34 la profesora inicia por indagar lo que los alumnos saben sobre el tema a través de la pregunta del núcleo: *Do you remember when to use them, and how to use them?* En la línea 3:49, la profesora avanza en las determinaciones del tema a través del enunciado *Countable and uncountable nouns*. Así, en la línea 3:51 enfatiza con rematización parafrástica *Do you remember the uncountable nouns?* Sin embargo se observa que, al no obtener respuesta de los alumnos, la profesora se ve en la necesidad de insistir mediante el uso de la rematización parafrástica, a través de la pregunta de la línea 3:55, *Can somebody give an example?*

H T C I O G P V Q < " " 3 3 / R E "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
3:34	PC		Do you remember when to use them" (.) and how to use them, "	no" (.) nobody" (.)
3:43	PC	Alix"		
3:44	Aa		((<i>incomp.</i>))	
3:49	PC		Countable and uncountable nouns. '	That is very interesting. ' (.)
3:51	PC		Do you remember the uncountable nouns " (.)	
3:55	PC		Can somebody give an example' (.)	

Como ejemplo de rematización parafrástica en el discurso del profesor de LE observamos, en la línea 3:59 del fragmento 14-PME, que no hay cambio de tema. La profesora repite la cita exacta del núcleo en el margen derecho para enfatizar su percepción sobre la actitud de la alumna hacia su compañero: *Ginx always does this to you*, por lo que no hay progresión temática.

FRAGMENTO: 14-PME

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
3:59	PME		GINX ALWAYS DOES THIS TO YOU	→ Ginx always does this to you.'

Es importante hacer notar que en la rematización parafrástica no es necesario repetir la cita exacta, como en el caso anterior, sino que la misma se puede enunciar con palabras diferentes pero que expresen la misma idea, como se observa en la línea 2:54 del mismo fragmento.

FRAGMENTO: 14-PME

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
2:54	PME	Alex,	you decide when you're ready, '	→ whenever you're ready (.)

3.2.4 Los márgenes

Los márgenes tienen una función significativa dentro de la estructura de la *unidad discursiva*. Como se observa en la figura 14, éstos se localizan en los extremos del núcleo, desde donde introducen o cierran la intencionalidad del discurso expresada en el núcleo. Los márgenes se

caracterizan de manera pragmática como marcadores conversacionales, verbales y no verbales, que califican al núcleo y determinan el flujo y articulación de los enunciados subsecuentes. El margen izquierdo prepara, anuncia o dirige lo que será dicho en el núcleo y el margen derecho confirma, constata, direcciona o cierra lo dicho en el núcleo.

Estructura:	MARGEN IZQUIERDO	NÚCLEO	MARGEN DERECHO
Figura:	MARCADOR	ORACIÓN TEMA \leftrightarrow REMA	MARCADOR
Función:	Prepara Anuncia dirige	Define argumenta explica	confirma constata direcciona cierra
Ejemplo:	Remember...	<i>current</i> means present-day and <i>actual</i> means real...	→ Got it?

Figura 14. Estructura, figura, función y ejemplo de los componentes de la *unidad discursiva*, (Christen).

Los márgenes de la *unidad discursiva* están constituidos por materiales no verbales (como gestos, la mirada, la expresión fisonómica) y verbales de diferentes clases (suprasegmentos y segmentos), situándose a la izquierda o a la derecha, o bien insinuándose en el núcleo. Desde un punto de vista semántico-pragmático, los márgenes contienen evaluaciones del hablante al respecto de lo que éste hizo constar en el núcleo, o contienen instrucciones que orientan la interacción y organizan las formas de desarrollo temático. El margen izquierdo se orienta hacia la elaboración del asunto: éste “tematiza” al núcleo y preside la organización textual de la UD. El margen derecho se orienta hacia el interlocutor a través de los elementos fáticos que son empleados por el docente al hacer avanzar la explicación o cualquier otra

variante discursiva en el aula, y ofrece espacios para los segmentos ideados posteriormente a la expresión del núcleo (*after thoughts*).

Desde el punto de vista sintáctico, los márgenes no tienen una relación argumental con las oraciones que componen al núcleo, excepto cuando están constituidos por un verbo. Desde el punto de vista fonológico, los márgenes que son entonados en forma ascendente, están seguidos por la marca denotada en nuestras transcripciones con ("); la forma suspensiva está denotada con (.); y la forma descendente está denotada con (') (Hamel, 1984:73). Cuando los márgenes no son léxicamente llenados, el primero o el último segmento del núcleo sirven de frontera o límite a la *unidad discursiva*. Las anotaciones fonológicas en este trabajo figuran en las transcripciones tanto de los márgenes como del núcleo.

Los márgenes representan "los andamios" de la construcción lingüística, dejando a la vista los procesos de su constitución; ellos pueden estar formados por marcadores discursivos o

Figura 1. Ejemplo de un margen izquierdo formado por un marcador discursivo (*Ok*) y el margen derecho formado por una oración (*Let's see what she says*).

HTCI OGP VQ < " " 4 6 / R P

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
15:38	PN	Ok,	let's listen to Celia.	Let's see what she says.

Con respecto a la extensión de los márgenes, Castilho (*ibid*:261) comenta que los marcadores de la izquierda del núcleo, además de más frecuentes, son funcional y formalmente más complejos que los marcadores de la derecha. Esto es un fenómeno previsible, pues el

hablante anticipa al interlocutor instrucciones sobre la organización del texto que va a ser producido y, como ya vimos, en el discurso del profesor este fenómeno es aún más común que en el discurso coloquial.³⁷

3.3 Corpus

El *corpus* de este estudio se compone de 30 fragmentos obtenidos del discurso oral de cinco profesores de inglés de la ENP. Las clases impartidas fueron de tres niveles (IV, V, VI) y los temas fueron variados.

La colecta de datos se llevó a cabo de la siguiente forma. Las clases de inglés de los cinco profesores fueron grabadas en audio digital de inicio a fin, cada clase con una duración aproximada de 40 minutos. Una vez obtenidas las grabaciones, se llevó a cabo la transcripción de las intervenciones del profesor, de las cuales se obtuvieron los treinta fragmentos analizados.

El procedimiento para grabar las clases fue el siguiente. Inicialmente se le explicó al profesor el objetivo de este estudio y se pidió su consentimiento para grabar la clase. Una vez en el salón, el investigador les explicó a los alumnos que su clase sería grabada en audio. Todos estuvieron de acuerdo. Antes de empezar la clase se colocó una pequeña grabadora en la cintura del profesor, con el micrófono sujeto en la solapa, ambos aparatos no visibles al público. Aunque tanto profesores como alumnos sabían que estaban siendo grabados en audio, la dimensión pequeña de los aparatos ayudó a olvidar la situación y a evitar alteraciones de habla o de conducta de los sujetos observados.

Por motivos de confidencialidad no se anexan las grabaciones de audio en esta tesis. En el cuadro 3 podemos observar los datos generales de las clases grabadas en audio. Las cinco profesoras son del turno diurno de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6, una con 10 años de

³⁷ Ver el discurso pedagógico, en el apartado 1.5 del Capítulo 1.

experiencia, dos con más de 15 años de experiencia y dos con 25 años de experiencia. Los niveles de los grupos son: tres de cuarto grado y dos de quinto grado. El número de estudiantes que componen cada grupo son: 3, 16, 16, 15, y 12, con edades entre los 15 y 17 años.

Alias de la profesora	Años de experiencia	Nivel del grupo	Número de alumnos
PM	25 años	Inglés V	3
PC	10 años	Inglés IV	16
PME	25 años	Inglés IV	16
PN	+ 15 años	Inglés IV	15
PG	+ 15 años	Inglés V	12

Cuadro 3. Datos de las clases grabadas en audio.

3.3.1 La fragmentación del discurso

Las operaciones para romper el texto, es decir, el proceso de fragmentación depende de la selección de unidades de análisis. Como mencionamos anteriormente, el análisis de la *unidad discursiva* se realizará desde el enfoque funcional de la lengua ya que, entre otras pertinencias para este estudio, se toma en cuenta su naturaleza modular. Lo anterior requiere fragmentar el discurso del profesor considerando los elementos del contexto, en cuyo marco se observarán las funciones de interacción, comunicativas y auto-ordenadoras (Halliday, 1973:31), lo cual provee un parámetro para determinar los límites de los fragmentos en forma consistente. El proceso de fragmentación no surge como algo impuesto y a priori desde una configuración previa, sino está determinado con base en las primeras preocupaciones del estudio, objetivos generales, preguntas clave y el marco teórico-conceptual.

La extensión de los fragmentos varía, desde una sola *unidad discursiva* o línea (compuesta por dos márgenes y núcleo) como el fragmento 8-PM, hasta el más extenso con 24 unidades discursivas o líneas como el fragmento 25-PG.

FRAGMENTO: 8-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
17:46	PM	You need to	at least LISTEN to what she has to say,	→ at least '

En la segmentación del discurso obtuvimos un total de 30 fragmentos que conforman el *corpus* de este estudio, con 297 unidades discursivas.

Fragmentos y líneas	
Total de fragmentos	30
Total de unidades discursivas	297

Cuadro 4. Total de fragmentos y unidades discursivas que conforman los datos del *corpus*.

La delimitación de los segmentos temáticos o fragmentos está dada por la tarea específica que el profesor plantea y dirige mediante su interacción en un momento determinado en el transcurso de la clase. Es decir, es un fragmento discursivo desarrollado alrededor de un tópico. Por ejemplo, el fragmento 10-PC describe cómo la profesora pregunta a los alumnos sobre el tema visto la clase anterior y determina el tema de la clase en curso. Ella va escribiendo en el pizarrón la información recopilada. El fragmento termina en la línea 3:00 con la expresión *and that's enough, don't you think so?* el cual lo cierra.

FRAGMENTO 10-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
1:43	PC	Ok, <i>ah</i> (.)	What was the last thing we checked the last class "	→ Do you remember "
1:48	A		((<i>incomp.</i>))	
1:50	PC		Quantifiers, (.) so we checked (.) which quantifiers '	
2:05	PC		<i>Some, many, no, (.)</i>	→ what else '
2:12	PC	Sorry " (.) Really "	<i>a few and a little "</i> ((<i>escribe en pizarrón</i>)) (.05)	→ what else '
2:28	PC		<i>Much and many,</i> ((<i>escribe en pizarrón</i>)) (.05)	→ what else '
2:30	PC		<i>Too much and too many,</i>	→ all of them "
2:34	PC	No, '	these are the quantifiers that we have to check,	→ right "
2:40	PC		<i>Too many, too much.</i> ((<i>escribe en pizarrón</i>))	
2:44	PC		<i>Enough, (.05) a lot of (.05) or lots of. (.05) [</i>	
2:57	Aa		<i>plenty of</i>	
3:00	PC	Sorry "	<i>Plenty of.</i> ((<i>escribe en pizarrón</i>)) (.08) And that's enough. '	→ Don't you think so "

Otro ejemplo de delimitación del fragmento alrededor de un tópico, es el fragmento 21-PN, el cual ilustra la tarea específica que la profesora dirige cuando solicita la respuesta correcta a la pregunta planteada, así como cuando verifica que el alumno haya comprendido el significado de la oración.

FRAGMENTO: 21-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
13:04	PN	Ok, so	what was the correct answer " (.) B.	
13:08	PN		<i>B, make sure they are comfortable and wait for them to come round.</i>	
13:14	PN	Ok, so	what does that mean in Spanish, Faux '	
13:17	PN	Do you understand the whole sentence "		
13:20	PN		<i>Letter B, make sure they are comfortable and wait for them to come round/</i>	
13:24	PN		remember we're talking/if/ what should you do if someone faints.	
13:28	PN	Do you understand that " (.)		→ Yes "
13:34	Ao		((<i>traduce</i>)) [
13:36	PN		<i>[aha, un lugar cómodo</i>	
13:37	Ao		<i>Y esperar a que vuelva en sí [</i>	
13:41	PN		<i>[a que vuelva en sí</i>	→ very good, that's correct.
13:44	PN		Any other question about vocabulary here "	→ No ", Ok '

3.3.2 Metodología de las transcripciones

A continuación se describe el método seguido para transcribir las grabaciones del discurso del profesor. Inicialmente se determinó la extensión de los fragmentos, de acuerdo con lo explicado en el apartado anterior. Cada uno de los segmentos temáticos o fragmentos del discurso del profesor fue transcrito en forma individual y se le asignó una identificación que se compone del número secuencial para su rápida localización y el alias del profesor que inicia con la letra P, por ejemplo: FRAGMENTO: 27-PG.

Con objeto de asentar el registro de los datos de la clase, así como las transcripciones del discurso, se diseñaron dos tipos de cuadros. El primero indica los datos generales de cada una de las cinco clases grabadas en audio. Contiene: número de la clase grabada, fecha, alias del profesor, grado del grupo, número de alumnos y edad promedio (ver cuadro 5):

CLASE NÚMERO:	
Fecha	
Alias profesor	
Grado	
No. de alumnos	
Edad promedio	

Cuadro 5. Cuadro para registro de los datos de las clases grabadas (Christen).

El segundo tipo de cuadro fue diseñado para el registro de las transcripciones del discurso del profesor, lo que facilita tanto la segmentación y transcripción de los componentes de la *unidad discursiva* así como el análisis del habla del profesor.

↓	↓	↓	↓	↓
Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho

Cuadro 6. Cuadro para la transcripción del discurso del profesor (Christen).

En la primera columna se consigna el tiempo de grabación de la clase (minutos y segundos) en que fueron emitidas las *unidades discursivas* que conforman el fragmento del discurso. La segunda columna indica la persona que habla, ya sea el profesor (su alias), el alumno (Ao), la alumna (Aa) o los alumnos (A). Las tres siguientes columnas corresponden a la estructura de la *unidad discursiva* compuesta por el margen izquierdo, en el cual el profesor anuncia su intención, el núcleo y el margen derecho, en el cual el profesor constata su intención.

El modelo de análisis de la *unidad discursiva* empleado en este estudio se basa en la dependencia de los segmentos del discurso considerados como márgenes con el segmento considerado como núcleo. Por este motivo, en las transcripciones no se registra la incidencia que tienen las señales no léxicas de monitoreo de los turnos, ni tampoco el discurso del alumno sobre el del profesor. Sin embargo sí se marcan los turnos de los alumnos, las sobreposiciones o traslapes de voces y las pausas.

Los recursos prosódicos emitidos como parte de la conversación aparecen en cursivas en la transcripción. Éstos se pueden presentar tanto en el núcleo como en los márgenes. Algunos ejemplos de ellos son: *aaaaa*, *mmmm*, *ahá*, *mm/hmm'*, *eeeeee*, *uuups*, *ah*, *oh*. Por lo general estos recursos anuncian la conservación, el pase o el cierre del turno.

Las palabras usadas en español por docentes y alumnos aparecen en cursivas, así como los recursos prosódicos, los comentarios del que analiza el texto y el vocabulario u oraciones que forman parte del aprendizaje en la clase de inglés.

Dentro del rubro de la transcripción del discurso del docente, se ha respetado la puntuación correspondiente a las reglas de escritura del inglés. Sin embargo es importante señalar que, de acuerdo con Hamel (1984:71) en ningún caso se utilizarán signos de interrogación o de admiración para marcar las preguntas o la voz alta. Por consiguiente, las preguntas están determinadas por las marcas de entonación ascendente o descendente, mismas

que se indican con los símbolos (” y ’) respectivamente, colocados al final de las preguntas. Los signos de admiración tampoco se emplean en la transcripción, las palabras o expresiones que han requerido marcas de énfasis prosódico o volumen de voz alto, fueron escritas en mayúsculas³⁸.

El criterio de segmentación entre márgenes y núcleo en la transcripción respeta las pausas y oraciones de acuerdo a los tiempos de expresión oral del discurso, es decir, no se cortan oraciones o ideas para separar los márgenes del núcleo. Como ejemplo se presenta la línea 14:01 *f g n " h t c i o g p v q 'se observa que la palabra 'Yes' se mantiene dentro del núcleo, no marcándose de manera separada en el margen izquierdo, ya que no hay pausa de separación en la emisión oral.*

H T C I O G P V Q < " 4 4 / R P "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
14:01	PN	Aaaaaa (.)	Yes, but it's not exactly <i>gentil</i> .	

Las sobreposiciones (o traslapes) orales están marcadas por un corchete abierto ([). En la oración sobrepuesta se abre un corchete y se deja un espacio en blanco en donde entra el traslape que se deberá leer en la línea siguiente, éste también está indicado con corchete abierto. Las líneas 7:05 y 7:10 del fragmento 4 8 / R I " e q p u v k v *traslapes cuando el alumno q u " f* proporciona la traducción en español de las palabras que preguntó la profesora (*reaccionar y u q d t g / t g c e e k q p c t*

³⁸ Ver las convenciones para la transcripción del audio en la página ix.

HTCI OGP VQ < " 4 8 / RI "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
6:56	PG	Just this part (.)		COME ON
7:02	PG	Alax,	help him, what is react ' [	<i>reaccionar</i>
7:05	Ao		[<i>reaccionar</i>	
7:08	PG		And overreact " [	YES
7:10	Ao		[u a d /	
7:15	PG	Aaaaaaa (.)	in excess... (.) like being afraid, but if you overreact you are really scared, you scream and you cry and/	THAT is overreact.

La palabra *reaccionar* de la línea 7:05 se traslapa en la línea 7:02, donde se abre el corchete seguido del espacio en blanco. De igual forma la palabra *u q d t g / t* en la línea 7:10 se traslapa con la línea 7:08, donde se abre el corchete seguido del espacio en blanco.

Las emisiones que corresponden a los márgenes están determinadas por dos criterios:

- i. El primero y más común, cuando la emisión se compone de un marcador discursivo que corresponde a la parte inicial de la oración; éste se considera como margen izquierdo. En este caso la primera palabra de la oración del núcleo está escrita con minúscula porque es continuación del margen izquierdo. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos *g p " n c " n ¶ p g c " 3 6 < 4 8 " f g n " h t c* donde el margen izquierdo es el marcador *Let's see* y la oración que corresponde al núcleo inicia con minúscula porque es continuación del margen izquierdo.

HTCI OGP VQ < " " 4 5 / RP "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
14:26	PN	Let's see,	who can read it. '	

- ii. El segundo criterio es menos frecuente. Se caracteriza por una oración que introduce, repite o indaga información pero no contiene información esencial para ser considerada como núcleo. Esta oración se puede presentar en cualquiera de los dos márgenes. Se presenta con más frecuencia en el margen derecho, cuando la profesora repite la información del núcleo para enfatizar. Lo *wants to read number five?*

HTCI OGP VQ < " " 4 5 / RP "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
14:24	PN	All right,	now number five.	
14:26	PN	Let's see	who can read it.'	
14:30	PN			Who wants to read number five.' (.)

De igual forma, dicha emisión que repite o indaga información se puede presentar en el margen izquierdo, como sucede en la línea 13:52 del fragmento 4 4 / RP 0 " Gn " v g o c " u g de la línea anterior. A continuación se presenta la rematización parafrástica: en el margen izquierdo la profesora repite la pregunta directa *What's gently?*. En el núcleo de la línea 13:52, la profesora repite la información en forma de pregunta indirecta. En este caso singular, encontramos que la profesora repite la pregunta en el margen derecho por tercera vez, para enfatizar.

HTCI OGP VQ < " " 4 4 / RP "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
13:49	PN	Yes, Oscx "		
13:50	Ao		what's gently "	
13:52	PN	What's gently '?	Anybody knows what gently means "	What's gently'

Cuando se presente el caso de: {oración – marcador discursivo – oración}, se deberá decidir si el marcador discursivo cierra la primera oración y por lo tanto corresponde al margen derecho de esa misma línea o, en su defecto, el marcador discursivo abre la segunda oración y por lo tanto corresponde al margen izquierdo de la línea siguiente. El criterio que determina la posición del marcador discursivo lo dan las pausas en las emisiones o, en caso de no haber pausas, éste es determinado por la entonación de la oración. Lo anterior se observa en el fragmento 11-PC, donde la profesora revisa el tema visto la clase anterior. En la línea 3:12, la *unidad discursiva Not yet* se colocó en el margen derecho por la pequeña pauta que la precede, indicada por (.), la cual determina el cierre de la idea de la oración anterior. En la línea 3:15, la *unidad discursiva right* se colocó en el margen derecho por la entonación ascendente observada, la cual denota una solicitud de confirmación de lo dicho anteriormente, que cierra la oración anterior.

FRAGMENTO: 11-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
3:12	PC	But my question was: ’	Did we check them one by one ”	→ Not yet. (.)
3:15	PC		Not even one,	→ right. ”
3:17	PC		Or <i>some, any</i> ((<i>escribe en pizarrón</i>)) (.08)	

Los marcadores discursivos se pueden presentar tanto en el margen derecho como en el izquierdo. Un ejemplo de lo anterior es el marcador discursivo *let’s see*, que es una expresión idiomática a veces utilizada como muletilla. Podemos observar que en el mismo fragmento 20-PN, dicho marcador se presenta tanto en el margen derecho, línea 10:41, para cerrar la idea del

núcleo anterior, como en el margen izquierdo de la línea 11:09, que introduce una idea nueva, la cual se expresa en el núcleo siguiente.

HTCI OGP VQ < " " 4 2 / RP

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:41	PN	Well, sorry but	I will have to adjust (.) the CD again because of the electricity,	let's see.
10:47	PN	Ok, so	we are going to listen to this lady again, to check her answer (.)	
10:52	PN	Just a minute, because	the power problem that we had here...	
10:58	PN	Ok, so	we will have to listen to her again for questions 1, 2 and 3,	
11:03	PN	and then	we will listen for number 4, because of the electricity problem,	all right.?
11:09	PN	So, let's see,	just check on the pronunciation for this.	

Cuando la expresión *let's* está acompañada de cualquier otro verbo, funciona como una indicación de la acción que se va a realizar, por lo que en ese caso se colocará en el núcleo. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos " g p " g n " h t c i o g p v *let's check* BeI . " n presenta en el núcleo de la línea 1:11.

HTCI OGP VQ < " 4 7 / " RI "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
1:11	PG	All right ",	let's check that exercise (.)	

3.4 Clasificación de las modalidades discursivas

En el apartado 3.2 correspondiente al marco teórico de este capítulo, se examinaron los elementos, propiedades y aspectos que conforman la estructura de la *unidad discursiva*. Estos recursos abren la posibilidad de analizar estructural y funcionalmente el decir del profesor de inglés y su relación con la intencionalidad, es decir, con las modalidades discursivas entendidas como las funciones que el docente decide asumir en cada una de las acciones de su discurso llevadas a cabo en el aula.

En este apartado presentamos la definición y ejemplificación de las modalidades discursivas a las que se refiere da Silva (1998:26), lo que nos permitirá llevar a cabo el análisis del discurso del docente desde la perspectiva funcional con base en la *unidad discursiva*, que presentamos en el apartado 3.5, más adelante.

Hemos de mencionar que los fragmentos del discurso que exponemos como ejemplos en esta clasificación, pertenecen al *corpus* de esta tesis. Las modalidades discursivas consideradas para determinar la intencionalidad del decir del profesor fueron definidas con base en los términos de los diccionarios Bussmann (1996) y Larousse (1999) con referencia al discurso en el salón de clase. Éstas son: **enunciación, expansión, repetición, definición, instrucción, comparación, explicación, aclaración, reparación, negociación de sentido, deliberación, verificación de comprensión, movimiento de avance, elicitación, recapitulación y desvío.**

Enunciación

Consideremos esta figura o modalidad discursiva, como la acción y efecto de expresar oralmente o por escrito un hecho o elemento de la realidad. En los fragmentos analizados consideramos como enunciación a las unidades discursivas que únicamente cumplen con la función de expresar una aseveración, es decir, en los casos en que la UD muestre además otra función, ésta será la considerada para el análisis. El discurso del docente es altamente rico en esta modalidad

discursiva que se refiere a expresar **definiciones** o versiones del mundo desde la perspectiva del
 u w l g v q " s w g " u g " t g h k g t g " c " 2 n 0 " E q o q " g l g o r n q " q d
 inicia la clase con la pregunta: *what are your strategies for studying?* Después del comentario
 del alumno, la profesora recurre a la figura de **enunciación** con el objeto de expresar su
 comentario, tanto en el margen izquierdo con *You haven't studied*, como en el núcleo de la línea
 0:16, con *that's one of the problems*.

H T C I O G P V Q < " 3 / R O "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
0:07	PM	So,	what are your strategies for studying '	
0:11	Ao	Ah,	the problem is that I don't study [risas]	
0:16	PM	You haven't studied, ' (.)	that's one of the problems.	mm/hmm ' ((afirmando))

Expansión

Esta figura se refiere a la intención de desarrollar o ampliar una idea que estaba "comprimida".
 Un ejemplo de expansión lo encontramos en el h t c i o g p v q " 5 / R O . " f q p f g " g n
 muestra la idea inicial, que equivale a *managing or controlling concept maps*. En la línea 5:14, la
 profesora **expande** la idea anterior al proporcionar otra **definición** para el concepto examinado
 en el núcleo: *or definitions*.

H T C I O G P V Q < " 5 / R O "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
4:59	PM		It doesn't work with you,	I guess. (.) mm/m ' ((reforzando))
5:04	PM	Probably a good idea	is (:) (.) managing or controlling concept maps,	it's an idea, (.)
5:07	PM			maybe, yes "
5:14	PM		or (:) definitions.	

Repetición

La repetición es un recurso muy frecuentemente usado en el discurso del profesor. Consiste en repetir de propósito palabras o conceptos, ya sea para hacerse escuchar, para reafirmar la entonación o pronunciación de lo ya dicho, para enfatizar, etc. Presentamos un ejemplo de repetición en el margen derecho de la línea 7: "they are translating the concepts", para reforzar el concepto **enunciado** en el núcleo de la misma línea. Recordemos que la repetición puede ser idéntica o con cambio de palabras pero conservando la misma idea.

HTCI OGP VQ < " 7 / RO "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:16	PM	And the thing is that probably	they are learning more because they are translating what they know into English,	yes, (.) they are translating the concepts.

Otro ejemplo de repetición se observa en el inicio de la clase, la profesora pone al grupo en orden y señala las **instrucciones** para iniciar la exposición oral del equipo. El margen derecho de la línea 2:54 muestra una **repetición** que opera para dar énfasis a la instrucción dada, sin necesidad de subir el volumen de voz. Más adelante en el mismo fragmento, observamos en el margen derecho de la línea 3:59 que la profesora hace una **repetición** de la emisión *Ginx always does this to you*. En este caso la intención de la profesora no es enfatizar para los escuchas sino enfatizar el concepto en su propia mente, para lo cual, tras haber subido la intensidad de la voz en el núcleo de la emisión, repite en voz natural.

HTCI OGP VQ < " 3 6 / RO G "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
2:54	PME	Alex,	you decide when you're ready,	whenever you're ready (.)

HTCI OGP VQ < " 3 6 / ROG "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
3:55	PME	Prix1	COME ON IN AND SIT DOWN.	
3:57	PME		Silx didn't come.	
3:59	PME		GINX ALWAYS DOES THIS TO YOU	Ginx always does this to you.
4:03	PME		At the last minute she shows up.	
4:09	PME	Ok, Alex		Let's go.

Definición

El uso más común de la modalidad de definición es para proporcionar la **explicación** del significado de una palabra o giro en un diccionario. También es utilizada para fijar la significación o explicar la naturaleza y los caracteres esenciales de una cosa para distinguirla de los demás. En la línea 7:15 del fragmento " 4 8 / RI . " n c " r t **definición** de la " r t c r c n c d t c " u q d t g / t g c e e k z q r p n c k t e " c { e " k e » q p o " r f n g g " o n g q p u v " c g " h e g q e p v " c

HTCI OGP VQ < " 4 8 / RI "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
6:48	PG		What is the meaning of (.) reacted "	
6:53	Ao		((incomp.))	
6:56	PG	Just this part (.)		COME ON
7:02	PG	Alax,	help him, what is react ' [	reaccionar
7:05	Ao		[reaccionar	
7:08	PG		And overreact " [	YES
7:10	Ao		[u q d t g / reaccionar	
7:15	PG	Aaaaaaa (.)	in excess... (.) like being afraid, but if you overreact you are really scared, you scream and you cry and/	THAT is overreact.

Instrucción

La instrucción busca informar sobre el funcionamiento de una cosa o proporcionar normas de procedimiento o de conducta. En el fragmento " 3 5 / R E " q d u g t x c o q u " s w g exposición, la profesora **instruye** a los alumnos para que escriban tres oraciones usando los conceptos que explicó con anterioridad. En el margen izquierdo de la línea 5:54, se encuentra el marcador discursivo *but now* acompañado del marcador de cortesía *I would like you*, que introduce la instrucción en el núcleo *to write some sentences*. Sin embargo la instrucción no termina en esa emisión, ya que en las líneas siguientes la profesora **repite** para enfatizar y añade además información a la **instrucción**: línea 5:58 *three sentences*; línea 6:01 *showing how to use*, y línea 6:05 *two minutes*.

H T C I O G P V Q < " 3 5 / R E "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:54	PC	but now	I would like you to write some sentences. ”	
5:58	PC	Well,	three sentences in total	
6:01	PC	Eeee	showing how to use: <i>a lot of, much and many,</i>	Ok ”
6:05	PC		You have around two minutes.	

Otro ejemplo muy común de instrucción como modalidad en el discurso del profesor de lengua extranjera es la solicitud de repetición. En las líneas 6:15, 6:21, 6:24 y 6:29 del fragmento 3 8 / R P " n c " r t q h g u **instrucción de repetición por diferentes causas**: En la primera instrucción (línea 6:15) solicita la repetición porque no escuchó bien el texto leído por el alumno. En la línea 6:21 solicita la repetición en voz alta para que el alumno pronuncie correctamente la palabra *temperature*, la tercera instrucción de repetición va dirigida a todo el grupo con el fin de practicar la pronunciación.

En las tres líneas anteriores, la profesora instruye con una orden: *repeat*, a diferencia de la línea 6:29 en la cual solicita la repetición con el marcador discursivo: *all right, again* con el objeto de retomar la respuesta del alumno.

HTCI OGP VQ < " " 3 8 / RP "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
6:07	PN	So, let's see JPax,	can you read the second question "	
6:12	Ao		((<i>alumno lee</i>))	
6:15	PN	Ok, but	what should you do "	Repeat.
6:17	Ao		((<i>alumno repite</i>)) [
6:21	PN		[<i>temperature</i> ,	repeat...(.) <i>temperature.</i>
6:24	PN	Ok, everybody repeat,	<i>temperature</i> [
6:27	A		[<i>temperature</i> ((<i>todos repiten</i>))	
6:29	PN	All right, again		
6:31	Ao		((<i>alumno lee</i>))	
6:33	PN	<i>Mm/hmm</i> '		

Comparación

La modalidad discursiva de la comparación es usada para examinar dos o más conceptos a fin de establecer las diferencias o semejanzas, o para dar una idea más eficaz de alguna de ellas. El *h t c i o g p v q " 8 / R O " o w g u* **explica** el significado de "dos sustantivos *convergence* y *divergence*. En la línea 11:23 hace oralmente una **comparación** con un triángulo invertido para explicar el sentido de *convergence*. En la línea 11:34 **explica** el sentido de *divergence*, con la emisión nuclear: *it's the other way around*, es decir, lo opuesto al sentido anterior.

HTCI OGP VQ < " 8 / RO "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
11:18	PM	Yes, Ok, so	using the image of the triangle,	yes "
11:23	PM		Think when does the triangle go upside down ' (.) in " (.) <i>convergence</i>	
11:27	PM			no " yes, yes, (.) yea, Ok.
11:31	PM	And then (.)	for the other part: <i>convergence</i> , yes no / <i>divergence</i> ,	yes ' <i>aha</i> ((<i>afirmando</i>))
11:34	PM	What happens '	It's the other way round	

Explicación

Es una figura utilizada por el profesor para exponer un concepto, procedimiento o criterio dentro del conocimiento de determinado contenido de la materia que imparte, ampliando los detalles, las razones y las justificaciones de modo que se haga más perceptible y claro en la forma indirecta a través de formular preguntas específicas, con el objeto de que los estudiantes piensen y construyan la información que ella desea explicar. En la línea 5:14 pregunta sobre la diferencia entre ellos. Al no obtener respuesta para formar su explicación, la profesora **repite** la pregunta en la línea 5:21, acompañada de una aclaración. Así, en la línea 5:26, la profesora obtiene la respuesta correcta por parte del alumno, contribución que aprovecha para exponer su **explicación** en la línea 5:36 al mismo tiempo que la anota en pizarrón.

HTCI OGP V Q <³⁹ " 3 4 / R E

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:14	PC	And what else "	What is the difference between <i>much</i> and <i>many</i> ?	
5:18	PC	Because	we use <i>a lot of</i> in affirmative sentences.	
5:21	PC	But	what is the difference between <i>much</i> and <i>many</i> " Because we have them both for interrogative and negative.	
5:26	Ao	<i>Much</i> ((<i>incomp.</i>)) [
5:30	PC	[<i>ahá</i>		Very good. ((<i>escribe en pizarrón</i>))
5:36	PC		We use <i>much</i> (.) to talk about uncountable nouns and <i>many</i> (.) with countable nouns. ((<i>anota en pizarrón</i>))	

Aclaración

Aclarar significa manifestar, dar más detalles o dilucidar un asunto sobre las instrucciones o los procedimientos que el alumno deberá seguir en el transcurso de " n c " e n c u g 0 " G n " h t muestra la aclaración que efectúa la profesora sobre un asunto que requiere hacer hincapié. El ejercicio que están haciendo en la clase requiere que el alumno formule preguntas hacia los

³⁹ El contenido de la información en el discurso del profesor no está en discusión.

compañeros. La profesora interroga al alumno si tiene preguntas hacia los compañeros: *don't you have questions for them? You must have a lot of questions*, pero en vista de que el alumno en cuestión no muestra interés en participar, en la línea 20:57, la profesora **expande** la información por medio de una **aclaramiento** diciendo que el formular preguntas es una manera de adquirir el conocimiento y no necesariamente se formulan preguntas por desconocer el concepto.

HTCI OGP V Q < " ; / R O "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
20:24	PM	Glucose <i>mm/hmm</i> ' (<i>afirmando</i>)	but they have different systems of getting it,	don't they "
20:29	PM	[<i>mm</i> , or not " [<i>mm</i>		yesss (:)' [
20:29	Ao	[yea [yea	yea, <i>sí</i> the <i>fotosíntesis</i>	[yea ((<i>incomp.</i>))
20:50	PM	So,	don't you have questions for them " You must have a lot of questions,	don't you "
20:57	PM	Yea,	questions is a way/is another way of getting the knowledge. '	

Reparación

El sentido de reparación usado en este análisis, se refiere a cuando el mismo hablante arregla o remedia un concepto que emitió en lugar de otro, es decir, cuando corrige o repara una emisión que dio equivocada. Como ejemplo tenemos el fragmg p v q " 3 : / R P . " g p " g n " e w c n la grabación por segunda vez, la profesora pregunta sobre la respuesta correcta. En la línea 9:22 la profesora se ve en la necesidad de hacer una **reparación** para corregir el **enunciado** emitido equivocadamente. Originalmente dice *exact* pero corrige rápidamente y dice *at exactly*.

HTCI OGP V Q < " 3 : / R P "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
9:14	PN		A"	
9:18	PN		B', <i>don't stop taking the pills until they're completely finished,</i> "	
9:22	PN	Or	<i>take the pills exact/at exactly the same time everyday.</i> "	
9:26	A		((<i>incomp.</i>)) [
9:29	PN		[Letter B,	that's correct, very good. '

Otro ejemplo común de reparación en el discurso, es cuando la profesora dice una palabra en lugar de otra al comentar sobre el significado de dos palabras o conceptos similares, por lo que **repara** su error anteponiendo un *no* a la palabra correcta */divergence*.

HTCI OGP V Q < " 8 / R O "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
11:18	PM	Yes, Ok, so	using the image of the triangle,	yes. ”
11:23	PM		Think, when does the triangle go upside down ’ (.)	
11:27	PM		in ” (.) <i>convergence</i>	no ” yes, yes, (.) yea, ok.
11:31	PM	And then (.)	for the other part: <i>convergence</i> , yes <i>no/divergence</i> ,	yes ’ <i>aha</i> ((afirmando))
11:34	PM	What happens. ’	It’s the other way round.	

Negociación de sentido

La definición escueta y literal de negociación es: tratar y comerciar. Cuando aplicamos el término al sentido (negociación de sentido) es claro que **no** nos referimos a comerciar con él, sino a dar un ajuste al sentido de la expresión o del vocabulario nuevo para los alumnos. En el ejemplo de la profesora **negocia el sentido** del cognado *overreact* a través de guiar a sus alumnos para que deduzcan el significado de la palabra. En la línea 7:02 inicia por preguntar el significado de la palabra *react* y un alumno lo traduce: *reaccionar*. A continuación la profesora pregunta por *overreact* y de nuevo obtiene la traducción. Finalmente, en la línea 7:15 **negocia el sentido** de la palabra desconocida, inicialmente con la **definición** (*in excess*) que complementa con la **explicación** en inglés proporcionando un contexto: *in excess... (.) like being afraid, but if you overreact you are really scared, you scream and you cry and THAT is overreact.*

HTCI OGP VQ < " 4 8 / RI "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
6:48	PG		What is the meaning of (.) <i>reacted</i> ”	
6:53	Ao		((<i>incomp.</i>))	
6:56	PG	Just this part (.)		COME ON
7:02	PG	Alax,	help him, what is <i>react</i>’ [	<i>reaccionar</i>
7:05	Ao		[<i>reaccionar</i>	
7:08	PG		And <i>overreact</i>” [	YES
7:10	Ao		[<i>u q d t g /</i> <i>reaccionar</i>	
7:15	PG	Aaaaaaa (.)	in excess... (.) like being afraid, but if you overreact you are really scared, you scream and you cry and/	THAT is <i>overreact.</i>

Deliberación

La finalidad de la deliberación involucra dos pasos: examinar atentamente las posibles decisiones y resolver la decisión. En el discurso del profesor de lengua, observamos que el profesor guía a sus alumnos a deliberar (en forma oral en este caso) sobre las posibles tres respuestas a una pregunta (A, B, C) en lugar de ser ella quien delibere o resuelva la decisión con simplemente **enunciar** la solución al problema. A partir f g " n c " n ¶ p g c " : < 3 ; " f g r podemos observar que para conocer la respuesta correcta del ejercicio de opción múltiple de *listening comprehension*, la profesora guía a los alumnos en la **deliberación**, dándoles la oportunidad de decidir por cualquiera de las tres opciones. En este caso es evidente que los alumnos no comprendieron la grabación, ya que se sugirieron indistintamente las tres respuestas como correctas.

HTCI OGP VQ < " " 3 9 / RP "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
8:19	PN	All right, so	which one do you think is the correct answer	
8:21	Aa		[((<i>Aa hablando</i>)) (.03) [C	
8:23	PN		A ” (.) And you Jimx ” [C ”	
8:27	PN		anybody for B ” [
8:29	Aa		[<i>Yo</i>	
8:31	PN		You say/you think it’s B. ’	Ok

Verificación de comprensión

G n " h t c i o g p v q " 5 2 / R I " oaw verifica tlac comprensión de la situación q h g u explicada. Ella inicialmente indaga los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema de conversación que es cómo preparar chocolate con agua. **Explica** el procedimiento (*boiling water, melt, shake*), a continuación en la línea 29:47, la profesora **verifica la comprensión** del concepto explicado preguntando sobre lo que se obtiene al batir el chocolate *What do we get?* Al parecer, los alumnos entienden el concepto, sin embargo no pueden dar la respuesta en inglés porque no conocen el vocabulario (*foam*). La profesora introduce el nuevo vocabulario (*melt* y *foam*). Los alumnos aprenden el significado en contexto a través de la **explicación** de la profesora.

Por otra parte, es importante mencionar que en la misma línea 29:47 encontramos un ejemplo de margen izquierdo compuesto por una pregunta indagatoria, la cual no contiene información esencial como para considerarla núcleo de la unidad, por lo que se coloca en el margen.

H T C I O G P V Q < " " 5 2 / R I

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
29:33	PG	So,	you have to have boiling water (.) to melt the chocolate, shake it quickly and have a lot of... (.9)	
29:47	PG	What do we get ?	when you shake chocolate and/it has to have a lot of...(.) FOAM	
29:51	PG			NO "
29:53	A		((alumnos comentan))	
29:56	PG	Yes, Ok ?		Ok ?

Movimiento de avance

En el discurso del profesor el movimiento de avance tiene la finalidad de desplazar el discurso hacia un tópico o situación diferente al presente. El análisis de los fragmentos de este estudio reveló la existencia de marcadores discursivos característicos del movimiento de avance, algunos de ellos son: *but now...*; *All right, so...*; *What else?*; *What about...?*; *Do you remember...?*; *Now...*; *and then...*" G n " h t c i o g p v q " 3 5 / R E " o w g u v explicación conq " n c la emisión de la línea 5:48: *The rules that you have to follow in order to use these words correctly*. El **movimiento de avance** se localiza en el margen izquierdo de la línea 5:54 con el

marcador de avance *but now*, cuando la profesora solicita a los alumnos que escriban tres oraciones con los conceptos explicados en uso.

HTCI OGP VQ < " 3 5 / RE "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:46	PC	Ok, so	That is like the grammar,	right "
5:48	PC		The rules that you have to follow in order to(:) use these words correctly;	
5:54	PC	but now,	I would like you to write some sentences. "	
5:58	PC	Well,	three sentences in total	

Elicitación

En el salón de clase es común la acción de elicitar cuando nos referimos a inducir al alumno a emitir una respuesta que contenga el conocimiento transmitido, algunos textos utilizan la palabra "provocar". La forma más común de elicitar es a través de preguntas. " G n " h t c i o g p v muestra dos ejemplos de elicitación en el ejercicio de expresión oral donde la profesora habla sobre cómo hacer chocolate con agua. En la línea 29:17 la profesora formula la pregunta: *What happens if it is not hot?* con el propósito de **elicitar** la respuesta de los alumnos, la alumna responde, pero en español. En las líneas 29:24 y 29:30 vemos cómo la profesora insiste en **elicitar** la respuesta dos veces más a través de una **enunciación** que corresponde a la primera parte de la respuesta *chocolate...(.)* y guarda silencio por tres segundos con el propósito de que los alumnos completen la idea. La segunda vez dice *will not...(.)* y calla por tres segundos. Sin embargo, no obtiene las respuestas buscadas, sólo se escuchan comentarios al fondo. Finalmente la profesora proporciona la respuesta y cierra con un *Yes*.

HTCI OGP VQ < " " 4 ; / RI "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
29:13	PG	So,	you need water at boiling point.	
29:17	PG		What happens if it is not hot ?	
29:23	Aa		((<i>contesta algo en español, incomp.</i>))	
29:24	PG	In English	chocolate... (.)]	
29:28	Ao		[((<i>incomp.</i>))	
29:30	PG		will not ... (.)] [MELT	Yes.
29: 31	Ao		[((<i>incomp.</i>))	

Recapitulación

En las intervenciones del profesor de lengua extranjera es común encontrar que se lleva a cabo una recapitulación o revisión, ya sea de lo visto en la clase, de todo un tema, de una instrucción, de la explicación anterior, entre otros, con la finalidad de que los alumnos comprendan cabalmente, escuchen de nuevo, pongan atención o para cerrar una idea sobre el concepto referido. Los marcadores discursivos para realizar la recapitulación frecuentemente se encuentran en el margen izquierdo de la *unidad discursiva*, los más usados son: *so*; *Ok, so*; *and then*; *Ok, but remember*.

Se observa que la profesora utiliza el marcador *Ok, so* para **recapitular** las **instrucciones** señaladas con anterioridad.

HTCI OGP VQ < " " 4 2 / R P "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:41	PN	Well, sorry	but I will have to adjust (.) the CD again because of the electricity,	let's see.
10:47	PN	Ok, so	we are going to listen to this lady again, to check her answer (.)	
10:52	PN	Just a minute, because	the power problem that we had here...	
10:58	PN	Ok, so	we will have to listen to her again for questions 1, 2 and 3,	
11:03	PN	and then	we will listen for number 4, because of the electricity problem,	all right.'

Desvío

Esta modalidad discursiva se presenta cuando el tema del discurso del profesor sufre una alteración, por lo general no voluntaria. El desvío frecuentemente es el resultado de una interrupción ocasionada por una acción o comentario imprevisto a cargo de los alumnos o del profesor. En el ejemplo tenemos un desvío en el discurso de la profesora como resultado de la falla de electricidad (se fue la luz) que causa un problema en la reproducción de la grabación. Una vez que logra resolver el problema, la profesora **recapitula** para continuar su clase.

HTCI OGP V Q < " " 4 2 / R P "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:41	PN	Well, sorry but	I will have to adjust (.) the CD again because of the electricity,	let's see.
10:47	PN	Ok, so	we are going to listen to this lady again, to check her answer (.)	
10:52	PN	Just a minute, because	the power problem that we had here...	
10:58	PN	Ok, so	we will have to listen to her again for questions 1, 2 and 3,	
11:03	PN	And then	we will listen for number 4, because of the electricity problem,	all right

Otro ejemplo de **desvío** n q " g p e q p v t c o q u PN g A l i n g i o n l a ' p r o f e s o r a p r o p o n e v q " 4 revisar la pregunta número cinco cuando, en la línea 13:50, un alumno motiva el **desvío** de la atención al preguntar sobre el significado de la palabra *gently*, la cual es un falso cognado. La profesora guía a los alumnos a que **deliberen** el significado de la palabra, dentro del contexto específico. Una vez encontrado el significado, la profesora retoma el curso de la revisión de la respuesta número cinco hasta la línea 14:24.

HTCI OGP V Q < " 4 4 / R P "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
13:48	PN	Now,	let's go to number five.	
13:49	PN	Yes, Oscx "		
13:50	Ao		What's gently "	
13:52	PN	What's gently	Anybody knows what gently means "	What's gently ?
13:58	Aa		Gentil "	
14:01	PN	Aaaaa (.)	Yes, but it's not exactly <i>gentil</i> .	
14:03	PN	Ok,	let's read the whole sentence.	
14:04	PN		Can you read the whole sentence where <i>gently</i> is, Oscx " [
14:08	Ao		[((alumno lee))	
14:11	PN	Ok, so "	what do you think it means in this/within this context.	
14:15	Ao		<i>Moverla suavemente.</i>	
14:19	PN	So,	<i>moverla suavemente.</i>	That's right, very good, so you guessed it.
14:24	PN	All right,	now number five.	

3.5 Análisis del discurso del profesor de inglés

En el apartado anterior nos dimos a la tarea de clasificar y ejemplificar las modalidades discursivas que asume el decir del docente en actividad y que expresan sus propósitos pedagógicos y de control de flujo discursivo.

Sabemos que una de las formas más convencionales y a la vez didácticas de abordar el análisis del discurso es mediante modelos. Esto puede describirse escuetamente como tener un objetivo y unas preguntas, identificar algún modelo y atravesar por él algún texto o muestras del *corpus* para obtener una determinada información o visión específica sobre sus componentes.

En este apartado presentamos la parte medular de nuestra disertación. Ésta tiene como objetivo el estudio de la intencionalidad a través de la *unidad discursiva* como modelo de análisis, aplicado al discurso del profesor de inglés del bachillerato del cual obtuvimos el banco de datos de nuestro estudio, compuesto por treinta fragmentos discursivos.

El procedimiento de análisis del discurso del profesor de LE consta de dos partes. En la primera parte cuantificamos los marcadores discursivos en los treinta fragmentos del discurso del profesor, lo que permitió caracterizar su presencia a través de las frecuencias de uso y establecer sus implicaciones en el estudio de la intencionalidad. En la segunda parte estudiamos la intencionalidad en el decir del profesor de lengua en cinco fragmentos del *corpus*, los cuales fueron seleccionados de acuerdo con los criterios descritos más abajo. El proceso de análisis de cada fragmento se llevó a cabo de la siguiente manera. Una vez determinadas las *unidades discursivas* de cada fragmento, éstas fueron relacionadas con las definiciones de las modalidades discursivas expuestas en el apartado 3.4, lo cual permitió observar la intencionalidad en el discurso del profesor.

Los cinco fragmentos discursivos seleccionados para llevar a cabo el análisis de la intencionalidad se pegaron a los criterios precisados a continuación, de acuerdo con los

propósitos particulares de este estudio. El resto de los fragmentos fueron revisados como soporte del análisis.

Criterios de selección de fragmentos:

- Estar conformado como una unidad de análisis de un texto del discurso oral (Lemke, 1995:91), entendida como un tipo de actividad en la cual el discurso juega una parte **funcional**.
- Presentar un patrón **estructural** en la organización del texto, en el cual se identifiquen las *unidades discursivas* que lo conforman, caracterizadas por dos márgenes y núcleo.
- Mantener la coherencia **temática** en el contenido del discurso por la apertura, continuidad y cierre del tópico, y que puede ser variada en diferentes niveles de abstracción.

3.5.1 Cuantificación de los marcadores discursivos

Los marcadores discursivos son una serie de piezas lingüísticas cuya presencia, entre otras particularidades, facilita la segmentación de la *unidad discursiva* en un margen izquierdo, un núcleo y un margen derecho.

Nuestro interés en conocer los marcadores discursivos que aparecen en los fragmentos del discurso del profesor de inglés que integran nuestro *corpus* y determinar los más frecuentes es para saber el papel que juegan en los propósitos o intencionalidad de la acción discursiva del docente.

En el cuadro 21 del anexo 6 exponemos el listado de los marcadores discursivos que aparecen en el *corpus*, con la cuantificación de la presencia de cada uno de ellos en el margen izquierdo, núcleo y margen derecho, así como el número total de veces que aparecen. De esta

cuantificación observamos en el cuadro 7 que los marcadores discursivos más usados en el discurso del profesor de inglés son seis:

Total de ocurrencias	
<i>Ok</i>	39
<i>Yes</i>	27
<i>But</i>	15
<i>So</i>	12
<i>all right</i>	11
<i>Ok, so</i>	11

Cuadro 7. Marcadores discursivos más usados en el discurso del profesor de inglés.

Nuestros resultados muestran que, de los seis marcadores discursivos más usados en el discurso del profesor de inglés encontramos que tres de ellos denotan asentimiento o aprobación (*Ok, yes, all right*), dos de ellos indican continuación del tema tratado (*so* y *Ok, so*) y uno expresa contraste o discrepancia (*but*). Los marcadores discursivos cuya presencia dentro de la estructura de la conversación ayudan a la presentación y dirección de la intención del habla del docente. Observamos que estos marcadores son palabras comunes en el inglés y funcionalmente no complejas, lo cual es pertinente para conseguir la promoción de la lengua meta en el discurso del profesor.

Por otra parte, tras hacer la cuantificación del número de veces que los marcadores discursivos son emitidos en los márgenes y en los núcleos de las *unidades discursivas* que componen nuestro *corpus*, los resultados muestran que sobre un total de 217 marcadores

emitidos, en el núcleo se presentan 11.98% (26) de ellos, en el margen izquierdo aparecen 54.37% de ellos (118) y en el margen derecho aparecen sólo el 33.17% de ellos (72).

Nuestros resultados confirman que, al igual que en discurso conversacional⁴⁰, los marcadores del margen izquierdo son más frecuentes que los del margen derecho. La frecuencia de estos marcadores permite tanto al profesor como al alumno anticipar el texto y la intención de lo que va a ser producido, lo cual favorece la exposición de conocimientos y procedimientos de enseñanza en el salón de clase, considerando que el profesor se expresa en la misma lengua meta.

3.5.2 Estudio de la intencionalidad

En este apartado analizamos las *unidades discursivas* que conforman los fragmentos seleccionados como muestras coherentes del discurso del profesor de inglés. En ellas observamos la intencionalidad y funcionalidad a través de las modalidades discursivas clasificadas en el apartado 3.4 de esta tesis.

Antes de entrar en detalle a este respecto, hemos de aclarar que, en ocasiones, no es posible establecer con exclusión una única intención para cada *unidad discursiva*. Por ejemplo, en la línea 5:40 del fragmento 3PM a continuación, el enunciado que reconocemos como **expansión**, podría considerarse también como una **definición** hecha por el docente. No obstante, en nuestro análisis lo consideramos como **expansión** porque está antecedido por tres repeticiones de la palabra *glossary*, por lo que vemos que la intención de la profesora es la de **reafirmar** el concepto. Al no lograrlo, recurre a la **expansión** del mismo con la emisión: *you know what the new words are*.

⁴⁰ Ver apartado 3.3.2

HTCI OGP VQ < " 5 / RO "

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:15	PM		Do you have a glossary of terms [
5:19	Ao		[in Biology ”	
5:21	PM		In Biology you MUST have. There are many terms that are NEW for you [
5:25	Ao		[yes but the teacher tells us about the meaning of the word.	
5:31	PM	<i>Oh, yes but</i>	don't you have a glossary ”	
5:34	Ao		No, glossaries like that...no.	
5:37	PM	It could be a good idea	for you, to have your own glossary ,	
5:40	PM	because then	you know what the new words are, (.)	ya ”

En casos como este, el criterio para determinar la intención del hablante en la línea 5:40 es considerar la modalidad discursiva que denota una referencia más específica dentro del contexto del fragmento discursivo. Cuando la *unidad discursiva* denote dos intenciones, ambas serán consideradas.

A continuación exponemos el análisis detallado de la intencionalidad del discurso del profesor de inglés en los cinco fragmentos seleccionados del *corpus*. " 2 u v q u " u q p < " 5 / 3 6 / R O G . " 3 9 / R P " { " 4 8 / R I 0 is del discurso de los docentes es el siguiente. " f g n

Una vez que determinamos las *unidades discursivas* que conforman cada fragmento del discurso, examinamos detenidamente el contexto, la coherencia temática y la intencionalidad general del fragmento, lo cual nos permitirá determinar la modalidad discursiva que el profesor aplica en cada una de las *unidades discursivas* que lo conforman, con base en la clasificación, definición y ejemplificación que presentamos en el apartado 3.4 de este Capítulo. Para facilitar el seguimiento del proceso, en el esquema de cada fragmento analizado hemos agregado dos columnas en el lado derecho, con el fin de registrar las modalidades discursivas usadas por el

profesor en cada *unidad discursiva* y la marca que indica la intención del profesor en terminos de promoción de procedimientos “P” o conocimientos “C” en cada unidad discursiva analizada.

El primer fragmento analizado es el 3-PM, el cual corresponde a un grupo de 5° grado en clase de conversación. El tema a tratar es sobre los problemas que tienen los alumnos en el aprendizaje del vocabulario. La intención de la profesora es dar a conocer algunas de las formas para aprender vocabulario con ejemplos como el manejo de mapas conceptuales, listas de definiciones o un glosario de términos en, por ejemplo, biología. Para lograr su propósito, inicialmente la profesora explica y expande, en seguida elicitó con una pregunta y enuncia. Al recibir la respuesta por parte de los alumnos, la profesora de nuevo explica y repite. Para cerrar recapitula y aclara. En este fragmento podemos observar que las modalidades discursivas operan en pares, compuestas por una principal y una secundaria, la cual refuerza a la primera.

FRAGMENTO: 3-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho	Modalidad discursiva	P/C
4:59	PM		It doesn't work with you,	→ I guess. (.) <i>mm/hmm</i> ' (<i>reforzando</i>)	Enunciación	P
5:04	PM	Probably a good idea	is (:) (.) managing or controlling concept maps,	→ it's an idea, (.)	Explicación	C
5:07	PM			→ maybe, yes "	-----	----
5:14	PM		or (:) definitions.		Expansión	C
5:15	PM		Do you have a glossary of terms " [		Elicitación	C
5:19	Ao		[in Biology "		-----	----
5:21	PM		in Biology you MUST have.		Enunciación	C
5:23	PM		There are many terms that are NEW for you [		Explicación	C
5:25	Ao		[yes but the teacher tells us about the meaning of the word.		-----	----
5:31	PM	<i>Oh, yes but</i>	Don't you have a glossary "		Repetición	C
5:34	Ao		No, glossaries like that...no.		-----	----
5:37	PM	It could be a good idea	for you, to have your own glossary,		Recapitulación	C
5:40	PM	because then	you know what the new words are, (.)	→ ya "	Aclaración	C

El siguiente fragmento analizado es el 12-PC. Es de un grupo de 4° grado de una clase regular en la cual enseña nociones sobre el uso de los cuantificadores *much, many, a lot of*. Al inicio del fragmento la profesora repasa las nociones vistas con anterioridad aplicando las modalidades discursivas correspondientes a verificación de comprensión y aclaración. Para continuar hace un movimiento de avance en forma de pregunta. En seguida expone los conceptos nuevos a través de tres elicitaciones combinadas con enunciación y aclaración. Finalmente recapitula y explica lo que considera relevante.

FRAGMENTO: 12-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho	Modalidad discursiva	P/C
4:30	PC	Ok, so	do you understand the meaning of: <i>a lot of, much and many</i> ”	→ Yes, it is pretty easy.	Verificación de comprensión	P
4:38	PC	But now	it is important to know and to remember how to work with them,	→ Ok ”	Aclaración	P
4:40	PC	So,	do you remember the rules ”	→ or one rule’	Movimiento de avance	P
4:47	PC		When do we use <i>a lot of</i> ’ in affirmative, interrogative, negative sentences, (.07)		Elicitación Explicación	P C
4:57	PC		Affirmative sentences,	→ <i>that’s right.</i>	Repetición	C
5:00	PC	And	<i>much and many</i> ” (.05)	→ <i>aha</i>	Elicitación	P
5:08	PC	Very good,	both of them: interrogative and negative sentences. ((<i>escribe en pizarrón</i>)) (.)		Explicación	C
5:14	PC	And what else ”	What is the difference between <i>much and many</i> ’		Elicitación	P
5:18	PC	Because	we use <i>a lot of</i> in affirmative sentences.		Aclaración	C
5:21	PC	But	what is the difference between <i>much and many</i> ,’ because we have them both for interrogative and negative.		Repetición Explicación	P C
5:26	Ao	<i>Much</i> ((<i>incomp.</i>)) [-----	----
5:30	PC	[<i>aha</i>		→ Very good. ((<i>escribe en pizarrón</i>))	-----	----
5:36	PC		We use <i>much</i> (.) to talk about uncountable nouns and <i>many</i> (.) with countable nouns ((<i>anota en el pizarrón</i>)).		Explicación	C

El fragmento 14-PME corresponde a un 4° grado en el que un equipo de alumnos presentará una obra de teatro en el salón de clase, como parte de su evaluación oral del período. La profesora busca poner orden en el grupo y lograr que el equipo inicie su presentación, lo cual consigue con cinco instrucciones vinculadas a dos aclaraciones y dos enunciaciones. Finalmente marca el movimiento de avance hacia el inicio de la presentación con *let's go*.

FRAGMENTO: 14-PME

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho	Modalidad discursiva	P/C
2:54	PME	Alex,	you decide when you're ready, '	→ whenever you're ready (.)	Instrucción	P
2:56	A		((<i>incomp.</i>))		-----	
3:00	PME	Aaaay (:), NO,	you gotta start, it's 7:15/otherwise you just put that at the end.		Aclaración	P
3:02	A		((<i>incomp.</i>))		-----	
3:21	PME	Ok,	the rest of you should all be sitting down quietly, listening (.)		Instrucción	P
3:25	PME		Pedrx, if you have any questions you should ask me at the end (.) to prepare for yours, but right now I want everybody else sitting down and quiet.		Instrucción	P
3:35	PME	Well,	you have to start anyway (.) whether they're or not here		Instrucción	P
3:39	PME	Because	it's your exam.		Aclaración	P
3:55	PME	Prix,	COME ON IN AND SIT DOWN		Instrucción	P
3:57	PME		Silx didn't come.		Enunciación	P
3:59	PME		GINX ALWAYS DOES THIS TO YOU	→ Ginx always does this to you.	Repetición	P
4:03	PME		At the last minute she shows up.		Enunciación	P
4:09	PME	Ok, Alex		→ Let's go.	Movimiento de avance	P

El fragmento 17-PN fue grabado en un 4° grado. La clase está trabajando con su libro de texto en el que resuelve un ejercicio auditivo sobre los problemas de salud. Después de escuchar la grabación, la profesora instruye a una alumna para que lea las preguntas. Al terminar de leerlas, los alumnos deben dar su respuesta en forma oral. La profesora busca dirigir la

participación de los alumnos a través de aclaración, instrucción y expansión. Más adelante aplica elicitación para indagar sobre las respuestas a una pregunta expresa del ejercicio. El fragmento cierra con una aclaración, la cual contiene una reparación.

FRAGMENTO: 17-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho	Modalidad discursiva	P/C
7:36	PN	Now,	for number three,		Movimiento de avance	P
7:37	PN	Jimx,	can you read number three, and the three choices,	→ please ”	Instrucción	P
7:41	Aa		((La alumna lee)) [((incomp.))		-----	
7:48	PN		[Antibiotics ((corrige))	→ mm/hmm ((afirmando))	Aclaración	C
7:52	PN	and	the answers. ”	→ The three choices ”	Repetición	P
7:54	PN		A ” [		Expansión	P
7:55	Aa		[((Aa continúa leyendo)) (.07)		-----	
8:01	PN			→ mm/hmm ((afirmando))	-----	P
8:03	PN		B ” [		Expansión	P
8:04	Aa		[((Aa leyendo)) (.08)		-----	
8:12	PN		Completely.		Instrucción	P
8:04	Aa		[((Aa leyendo)) (.12)		-----	
8:16	PN			→ mm/hmm ((afirmando))	-----	P
8:19	PN	All right, so	which one do you think is the correct answer ’		Elicitación	P
8:21	Aa		((Aa hablando)) (.03) [C		-----	
8:23	PN		A ” (.) And you Jimx ” [C ”		Elicitación	P
8:27	PN		anybody for B ” [		Elicitación	P
8:29	Aa		[Yo		-----	
8:31	PN		You say/you think it’s B. ’	→ Ok	Aclaración con Reparación	P

El fragmento 26-PG que analizamos a continuación se obtuvo en un 5° grado. El tema de la clase es *A personal experience about an earthquake*. Los alumnos están leyendo en voz alta un texto de su libro cuando surgen palabras de vocabulario que no conocen. En este fragmento la intención de la profesora es explicar las palabras *react* y *reacted*. La profesora inicia con una

elicitación sobre la palabra *reacted* pero no obtiene una respuesta correcta por lo que decide hacer un movimiento de avance. En seguida da una instrucción y de nuevo plantea la misma pregunta, con lo que obtiene la traducción de la palabra buscada, la cual es un cognado. La profesora hace verificación de comprensión con la intención de que, con la información proporcionada anteriormente, los alumnos deduzcan la palabra nueva. Aunque un alumno da la traducción de la palabra, al finalizar el fragmento la profesora recurre a las modalidades discursivas de negociación de sentido, definición y explicación de la palabra nueva, todo en la lengua meta.

FRAGMENTO: 26-PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho	Modalidad discursiva	P/C
6:48	PG		What is the meaning of (.) <i>reacted</i> ”		Elicitación	C
6:53	Ao		((<i>incomp.</i>))		-----	
6:56	PG	Just this part (.)		→ COME ON	Movimiento de avance	P
7:02	PG	Alax,	help him, what is <i>react</i>’ [	→ <i>reaccionar</i>	Instrucción Repetición	P C
7:05	Ao		[<i>reaccionar</i>		-----	
7:08	PG		And <i>overreact</i>” [	→ YES	Verificación de comprensión	C
7:10	Ao		[<i>sobre-reaccionar</i>		-----	
7:15	PG	<i>Aaaaa</i> (.)	in excess... (.) like being afraid, but if you overreact you are really scared, you scream and you cry and/	→ THAT is <i>overreact.</i>	Negociación de sentido. Definición Explicación	C C C

Hasta aquí hemos analizado detenidamente la intencionalidad en el discurso del profesor de inglés con base en la *unidad discursiva*, en los cinco fragmentos seleccionados. El estudio arrojó resultados consistentes con respecto a la intencionalidad en relación a la frecuencia de uso de las modalidades discursivas, así como sobre su vinculación con otras de ellas que sirven para reforzar la intención buscada.

En el cuadro 8 observamos los resultados de la cuantificación de las frecuencias de uso de las modalidades discursivas en los fragmentos de nuestro corpus. Nuestros resultados coinciden con el dato conocido por la mayoría de los maestros de lengua. Las modalidades de más uso en el salón de clase de inglés son instrucción, elicitación, explicación y aclaración que representan un 55.5% de las modalidades usadas por el profesor de inglés.

Fragmento	3-PM	12-PC	14-PME	17-PN	26-PG	Total	P	C
Modalidad Discursiva								
Elicitación	1	3		3	1	8	6p	2c
Instrucción			5	2	1	8	8p	0
Aclaración	1	2	2	2		7	4p	3c
Explicación	2	4			1	7	1p	6c
Repetición	1	1	1	1	1	5	2p	3c
Enunciación	2		2			4	2p	1c
Expansión	1			3		4	3p	1c
Movimiento de avance		1	1	1	1	4	4p	0
Verificación de comprensión		1			1	2	1p	1c
Recapitulación	1	1				2	1p	1c
Definición					1	1	0	1c
Negociación de sentido					1	1	0	1c
Reparación				1		1	1p	1c
Comparación						0	0	0
Deliberación						0	0	0
Desvío						0	0	0
Total de MD	9	13	11	13	8	54	33p	21c

Cuadro 8. Totales de frecuencias de uso y de las categorías procedimientos o conocimientos de las modalidades discursivas en el discurso del profesor.

Sin embargo, nuestros resultados van más allá de lo bien sabido por los profesores. La frecuencia de uso de las modalidades discursivas nos permitió observar que la intención del profesor en el salón de clase de inglés tiene dos propósitos generales: la promoción de

conocimientos de la lengua meta y la promoción de procedimientos sobre la organización y desarrollo de su clase.

En las columnas a la derecha del cuadro 8 registramos la promoción de procedimientos o conocimientos en cada unidad discursiva que integran los fragmentos analizados. Observamos que las modalidades discursivas que el docente usa con más frecuencia son para promover procedimientos, es decir, las que indican al alumno la manera en que debe proceder o actuar conforme al modo que más conviene al profesor para “hacer avanzar” la clase, éstas son: instrucción, elicitación, movimiento de avance y expansión. Las modalidades de uso menos frecuente son las que exponen los contenidos cognitivos de la lengua que se enseña, es decir, las que expresan los conocimientos que el docente busca transmitir al alumno sobre el código de la lengua, éstas son: definición, negociación de sentido, comparación y deliberación. Algunas de las modalidades discursivas como aclaración, repetición, enunciación y expansión pueden promover cualquiera de las dos categorías, sin embargo las hemos clasificado como promotoras de conocimientos o procedimientos de acuerdo con el contexto del fragmento.

Fragmento	Procedimientos	Conocimientos	Total de MD
3-PM	1	8	9
12-PC	7	6	13
14-PME	11	0	11
17-PN	12	1	13
26-PG	2	6	8
Total de MD	33 = 61.1%	21 = 38.8 %	54

Cuadro 9. Modalidades discursivas que promueven procedimientos o conocimientos en el discurso del docente.

En el cuadro 9 exponemos la cuantificación de modalidades discursivas analizadas en relación con la promoción de procedimientos o de conocimientos en el discurso del profesor de

inglés. Encontramos que, de un total de 54 modalidades discursivas analizadas, el 61.1% de ellas son empleadas por el docente para transmitir los procedimientos operación de la clase y el 38.8% son modalidades discursivas que se emplean para promover los conocimientos sobre la lengua meta.

Es importante resaltar que los profesores imparten sus clases en inglés, por lo que podemos considerar que, aunque la mayor parte del discurso promueve procedimientos, el efecto que tiene el uso de la lengua meta en el salón de clase definitivamente favorece la transmisión de conocimientos, no únicamente a través de los contenidos sino también, en gran parte, a través de la interacción promovida en el aula.

Por otra parte, la definición, ejemplificación y análisis de las modalidades discursivas que exponemos en el apartado 3.4, nos permitió advertir que la intencionalidad en el discurso del docente en el salón de clase de LE registra patrones recurrentes de pares de modalidades discursivas en un mismo fragmento. Es decir, cada fragmento registra una modalidad discursiva principal, la cual soporta la intención del decir del profesor, sin embargo, ésta no actúa de manera aislada sino que se presenta vinculada a una modalidad discursiva secundaria, misma que funciona como refuerzo de la primera para lograr la intencionalidad buscada por el hablante.

En la figura 15 exponemos los pares de modalidades observados en la clasificación de éstas. La modalidad discursiva principal del fragmento analizado se expone en la primera columna. La segunda columna muestra las modalidades discursivas que están vinculadas a las primeras y cuya función es de refuerzo para lograr la intencionalidad buscada por el hablante.

Modalidad discursiva principal		Modalidad discursiva vinculada
Enunciación	→	Definición
Expansión	→	Definición
Repetición	→	Enunciación
	→	Instrucción
Definición	→	Explicación
Instrucción	→	Repetición
Comparación	→	Explicación
Explicación	→	Repetición
Aclaración	→	Expansión
Reparación	→	Enunciación
Negociación de sentido	→	Definición
	→	Explicación
Deliberación	→	Enunciación
Verificación de comprensión	→	Explicación
Movimiento de avance	→	Explicación
Elicitación	→	Enunciación
Recapitulación	→	Instrucción
Desvío	→	Recapitulación
	→	Deliberación

Figura 15. Vinculación de las modalidades discursivas en el discurso del profesor.

El recuento de las frecuencias de uso de las modalidades discursivas que se presentan vinculadas, como era de esperarse, reflejó que, en el discurso del profesor de lengua extranjera la **explicación** es la modalidad discursiva a la cual se recurre con más frecuencia para reforzar la intención buscada por el profesor, sin pasar por alto que la explicación es la modalidad más usada para promover conocimientos, más que procedimientos. Las siguientes más frecuentes que son usadas como refuerzo son: enunciación, definición, repetición e instrucción. Las modalidades que presentaron más de una vinculación fueron: repetición, negociación de sentido y desvío.

3.6 Discusión y conclusiones del Capítulo 3

La observación y estudio de los intercambios lingüísticos en el aula de LE resultaron definitivamente favorecidos con la aplicación del modelo de Castilho (1989), el cual se refiere a la *unidad discursiva* como herramienta que permite establecer diferentes niveles de análisis en la observación de la tarea de significación en el discurso oral, relacionados con el propósito pedagógico. En nuestro estudio la *unidad discursiva* permitió definir el papel que los marcadores discursivos juegan en el discurso del docente y determinar las modalidades discursivas que el profesor utiliza para lograr la intencionalidad buscada a través de movimientos en su habla que favorezcan la enseñanza y el conocimiento de la lengua.

En lo que respecta a la exploración de los marcadores discursivos en nuestro *corpus*, observamos que su presencia en los márgenes de las *unidades discursivas* es útil en la delimitación de éstas. Sin embargo, debemos mencionar que encontramos algunas diferencias en el análisis del discurso del docente contra los planteamientos de Castilho (1989:253). La más relevante reside en que, dentro de la UD, los marcadores discursivos pueden ser utilizados tanto para cerrar la emisión anterior en el margen derecho como para abrir la emisión siguiente en el margen izquierdo, lo cual dificulta el determinar la *unidad discursiva* a la que pertenecen. Los marcadores discursivos que encontramos en esta situación son: *Ok, yes, so, very good, all right*. En estos casos recurrimos a componentes prosódicos en la grabación de audio, como la entonación y las pausas para ayudarnos a determinar su ubicación⁴¹. No obstante, los que no mostraron ninguna de estas características en la grabación, en general fueron ubicados en el margen derecho para cerrar la UD.

Observamos también una tendencia que muestra a los marcadores discursivos del margen izquierdo como los más frecuentes. Esto permite al profesor anticipar o adelantar a su escucha la

⁴¹ Ver cuadros 19 y 20 del anexo 6.

intención o modalidad discursiva sobre el texto que va a ser producido por el docente, lo cual es favorable en situaciones en las que el docente desea exponer los conocimientos de la lengua meta así como los procedimientos de enseñanza en el salón de clase, considerando que se expresa en la misma lengua meta. Algunos de los marcadores generalmente marcan una intencionalidad determinada, por ejemplo, *let's go* marca movimiento de avance, *and* marca expansión y *think so?* marca elicitación. Otros marcadores, sin embargo, pueden ser usados para expresar diferentes modalidades discursivas de acuerdo con el contexto en que son emitidas, por ejemplo, *Ok*, *so*, *all right*, *mm/hmm*.

En otro punto y desde la perspectiva del análisis del discurso, el considerar el estudio del discurso del profesor con la UD como punto de referencia permitió observar la intencionalidad a través del registro e identificación de las modalidades discursivas empleadas por el profesor de inglés en plena acción profesional dentro del salón de clase.

En el intercambio de información entre profesor y alumno, en el habla del profesor se aprecian movimientos en los que recurre a una o a varias modalidades discursivas. Esto favorece la comprensión del alumno y propicia la construcción del conocimiento, lo cual constituye las oportunidades para poner en práctica sus competencias oral y auditiva, motivo de su presencia en el aula de LE.

Encontramos que la intencionalidad que caracteriza su discurso ocurre o se realiza con una variedad limitada de modalidades discursivas de acuerdo con los propósitos del profesor y la naturaleza de la tarea. Las de uso más frecuente son las que principalmente promueven procedimientos por medio de aclaración, elicitación, instrucción y enunciación. Las modalidades que exponen los contenidos cognitivos de la lengua meta son las de uso menos frecuente, entre otras definición, negociación de sentido, comparación y deliberación.

El análisis también nos permitió advertir que la intencionalidad en el discurso del docente en el salón de clase de LE requiere ser expresada a través de dos o más modalidades discursivas, en donde la modalidad principal que determina la intención de la emisión se presenta vinculada a una modalidad secundaria, la cual sirve como refuerzo para promover la acción didáctica. En nuestro estudio encontramos que las modalidades discursivas empleadas con mayor frecuencia en función de apoyo son: explicación, enunciación, definición, repetición e instrucción. Las modalidades que presentaron más de una vinculación fueron: repetición, negociación de sentido y desvío.

Por otra parte, la cuantificación de la frecuencia de uso de las modalidades discursivas en los cinco fragmentos analizados nos permitió establecer que las modalidades más recurrentes resultaron ser las que promueven procedimientos de la enseñanza de la lengua y las modalidades de uso menos frecuente son las que exponen los contenidos cognitivos de la lengua que se enseña. Aunque la muestra de este estudio es pequeña, el resto de los fragmentos fueron revisados con el mismo parámetro de análisis fino para verificar los resultados y éstos fueron consistentes ya que igualmente presentan más modalidades discursivas que promueven procedimientos que las que promueven conocimientos.

Con respecto a este resultado es importante resaltar que los profesores imparten sus clases en inglés, por lo que podemos considerar que, aunque la mayor parte del discurso promueve procedimientos, el efecto que tiene el uso de la lengua meta en el salón de clase definitivamente favorece la transmisión de conocimientos, no únicamente a través de los contenidos, sino también, en gran parte, a través de una habla rica en procedimientos de la interacción dentro del salón de clase.

Podemos concluir que los discursos de los profesores de lengua extranjera analizados en este estudio, se caracterizan por ser asimétricos como consecuencia de su intencionalidad

consistente y su promoción de procedimientos y conocimientos, lo que en general resulta en una emisión ordenada y previsible de la información.

El profesor busca una respuesta determinada por parte de los alumnos, lo que no es común en el discurso conversacional fuera del aula. Ante esta situación, los alumnos pueden aprender a reconocer las modalidades discursivas recurrentes que el profesor utiliza para expresar su intención, lo cual puede limitar el uso de la lengua meta por parte de los mismos alumnos y con posibles repercusiones para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por consiguiente proponemos que el profesor instrumente cambios en su discurso asimétrico, típico del salón de clase, por la búsqueda y promoción de un diálogo más simétrico o conversacional que requiere el uso de marcadores discursivos y modalidades discursivas que promuevan el discernimiento, logrando una interacción que promueva una mayor participación de los alumnos, así como el intercambio de información en el aula (la construcción del conocimiento de la lengua meta). Lo anterior favorecerá las acciones pedagógicas del profesor de inglés, con mira hacia la instauración de mejoras educativas en el bachillerato de la UNAM.

Por último recordemos que el estudio presentado en este apartado es un ejemplo de investigación desarrollado con el Modelo de Investigación Lingüística expuesto en el Capítulo 2 de esta tesis y que buscamos sirva como guía en el proceso de investigación que seguirán los profesores del bachillerato en el “Diplomado en Investigación Lingüística”. El siguiente capítulo se refiere al diseño curricular del diplomado antes mencionado, a través del cual se busca guiar a los profesores del bachillerato dentro del área de la investigación, con base en el Modelo de Investigación Lingüística estudiado en el apartado 2.4 de esta tesis.

CAPÍTULO 4

Diseño de un currículum para fomentar la investigación lingüística en la ENP

En el capítulo anterior hemos presentado un estudio en torno al discurso del profesor de inglés en el salón de clase, el cual considera a la *unidad discursiva* (Castilho, 1989) como categoría de análisis. Dicho estudio constituye una instancia de aplicación del Modelo de Investigación Lingüística propuesto en el apartado 2.2 y concreta el modelo propuesto a través de un ejemplo de análisis lingüístico en la práctica.

En este cuarto capítulo presentamos el diseño curricular del “Diplomado en Investigación Lingüística” (Diplomado In-Li), a través del cual se busca guiar a un grupo de profesores del bachillerato de la UNAM en actividades de investigación lingüística en el salón de clase de lengua extranjera. Esto complementa la justificación general planteada en la introducción de esta tesis, la cual señala que uno de los tres vértices de la labor del profesor es la labor de investigación en el salón de clase. El análisis de la práctica docente es un medio que permite al profesor de lengua extranjera realizar investigación educativa dentro de la lingüística aplicada que resulte en la mejoría de su actividad profesional.

Es innegable la necesidad del profesor de LE de la ENP de cubrir el vértice menos trabajado del marco trilateral que conforma su labor profesional referente a las actividades de investigación en el aula. Del mismo modo, también se requiere en la institución de cursos de formación de profesores en el área de la investigación.

El problema que aquí se aborda es proponer un diseño curricular para responder a la necesidad de promover la construcción del aprendizaje sobre la investigación lingüística en el

salón de clase de LE para el profesor del bachillerato, motivo por el cual presentamos el diseño del currículum del

“Diplomado en Investigación Lingüística (In-Li) para el profesor de lengua extranjera de la ENP”.

El punto de partida del desarrollo de este currículum surgió durante el trabajo del análisis de la *unidad discursiva* (Capítulo 3), lo que nos llevó a considerar la posibilidad de presentar nuestro Modelo de Investigación Lingüística en un diplomado para el profesor de lengua extranjera con la posibilidad de plantearlo como una propuesta de formación y actualización docente. Así, el currículum del Diplomado In-Li incluye, como parte medular, el Modelo de Investigación Lingüística y su ejemplo de aplicación en el análisis de la *unidad discursiva*, lo cual se conforma como una guía hacia las actividades de investigación sobre la práctica profesional del profesor del bachillerato de la ENP.

Cabe mencionar que el Diplomado In-Li es independiente al plan curricular del bachillerato, por lo que requiere su propio diseño curricular, mismo que está estructurado en un plan modular de cuatro cursos.

Este capítulo consta de los siguientes apartados: el 4.1 expone las metas y los objetivos del estudio; en el 4.2 analizamos las necesidades e intereses de los participantes a quienes está dirigido el estudio; el apartado 4.3 plantea la conceptualización del diseño del currículum; la línea de enseñanza/aprendizaje adoptada y el Modelo de Investigación Lingüística; el apartado 4.4 presenta el diseño del currículum del Diplomado en Investigación Lingüística, el cual considera los aspectos de la organización, la estructura, los contenidos y las actividades en los

rubros de: estrategias didácticas, actividades colaterales y tutorías. El diseño del currículum cierra con la evaluación del aprendizaje de los participantes.

Finalmente, para terminar la construcción del diseño curricular, en el apartado 4.5 exponemos la evaluación del Diplomado In-Li, cuyos resultados permitirán modificar los procedimientos que sean necesarios para reiniciar el proceso de impartición del propio Diplomado en Investigación Lingüística.

4.1. Meta

Con la finalidad de cubrir el vértice referente a la investigación de la labor profesional del profesor de LE, la meta general del diseño curricular del Diplomado In-Li es ofrecer un programa que guíe y oriente a los profesores de inglés como lengua extranjera, de la ENP, en el desarrollo y reporte de una investigación lingüística formal en torno a su quehacer docente en el aula.

4.1.1 Objetivos

A. Objetivos globales

Al terminar el Diplomado In-Li, el participante será capaz de:

- i. Desarrollar una investigación cuantitativa y/o cualitativa sobre un aspecto lingüístico relacionado con la enseñanza de la LE.
- ii. Escribir un artículo en el que se reporte la investigación desarrollada para su publicación.

B. Objetivos específicos

Para el logro de los objetivos globales, el participante desarrollará habilidades y conocimientos que le permitan:

- i. Planear, fundamentar y realizar una investigación lingüística en el ámbito de enseñanza de LE.
- ii. Aplicar los conocimientos relacionados con la recopilación de datos para obtener un *corpus* sobre un aspecto lingüístico relacionado con la enseñanza de la lengua extranjera que imparte.
- iii. Llevar a cabo el análisis del *corpus*, la interpretación de resultados y la contribución o propuesta relacionada con el tema de investigación
- iv. Desarrollar y redactar un artículo de investigación en formato publicable sobre la investigación lingüística llevada a cabo.

4.2 Análisis de necesidades

El análisis de las necesidades relacionadas con la instrumentación del Diplomado In-Li, se planteó con respecto a los siguientes rubros:

- a. La institución: Revisión y estudio de los planes y programas de estudio.
- b. Administrativas: Apoyo institucional, apoyo logístico del plantel y de las autoridades, el apoyo económico.
- c. Los participantes: El perfil de los posibles candidatos, la formación académica, las necesidades, los intereses, la opinión y el reconocimiento de los sujetos involucrados en la empresa. Perfil de ingreso/egreso.
- d. Académicas: Análisis de diplomados anteriores y actuales sobre investigación. Acervo bibliográfico y entrevista a un académico experto en el diseño curricular similar al propuesto en este estudio.
- e. Profesores y tutores del diplomado: Conformación de un equipo calificado. Divulgación de la convocatoria.
- f. Calendarización: Duración total del diplomado, duración de cada módulo, calendario de actividades.
- g. Recursos disponibles: Salones de clase y de cómputo, biblioteca, Internet.

Con el propósito de obtener la información sobre el perfil de los participantes involucrados, así como para determinar el análisis de las necesidades, al cual se refiere el inciso (c.), se aplicó un cuestionario⁴², a 55 profesores de LE de la ENP, (Van Dalen & Meyer, 1983:328).

El cuestionario está conformado por las preguntas necesarias para la recopilación de datos sobre el perfil del encuestado, así como por 12 preguntas de opción múltiple, referentes a la relación entre el profesor de lengua extranjera, sus actividades y sus preferencias de investigación en el salón de clase.

En lo que respecta al perfil del profesor en actividad docente, el cuadro 10 a continuación, muestra la tabulación de los datos obtenidos:

Dato general	Dato específico	Cantidad	Porcentaje
Cuestionarios aplicados		55	100%
Sexo:	Hombres	7	12.72 %
	Mujeres	48	87.27 %
Categoría:	Asignatura	36	65.45 %
	Asociado	6	10.90 %
	Titular	13	23.63 %
Número de grupos:	1, 2	3	0.05 %
	3, 4	10	18.18 %
	5, 6	20	36.36 %
	7, 8	8	14.54 %
	9, 10	14	25.45 %
Antigüedad (años):	1 - 5	12	21.81 %
	6 - 10	8	14.54 %
	11 - 20	16	29.09 %
	21 - 30	13	23.63 %
	30 +	6	10.90 %
Estudios:	Licenciatura	33	60.00 %
	Especialidad	9	16.36 %
	Maestría	12	21.81 %
	Doctorado	1	1.81 %
Investigaciones:	Profesores que han realizado una o más	28	50.90 %

Cuadro 10. El perfil del profesor en actividad docente.

⁴² El cuestionario sobre el perfil del profesor y su relación con las actividades de investigación en el salón de clase, se encuentra en el anexo 2.

Podemos notar que, de un total de 55 encuestados: 48 son profesoras y sólo 7 son profesores; más de la mitad, el 65.45 % son profesores de “Asignatura”; 34 profesores tienen de 5 a 10 grupos de los cuatro grados; 20 profesores están en la primera década de antigüedad laboral, 16 en la segunda y 13 en la tercera. Todos los profesores tienen como mínimo, el grado de licenciatura, 9 de éstos tienen además especialidad y 13 tienen estudios de posgrado. Lo anterior nos dice que todos los profesores han escrito por lo menos una tesis de licenciatura. Sobre el tema de las investigaciones llevadas a cabo por los docentes, advertimos que 28 profesores dicen haber hecho por lo menos una investigación en algún momento de su vida profesional dentro de la ENP.

En el cuadro 11 a continuación, observamos los datos obtenidos con respecto a la relación del profesor con las actividades de investigación en la ENP y los medios de difusión de dichas investigaciones.

Investigaciones	Medio	Cantidad	Porcentaje
Publicadas en:	Libro, revista, medio electrónico.	7	18.9 %
Publicadas en:	Tesis, tesina, memorias, INFOCAB ⁴³ .	8	21.62 %
Divulgadas en:	Conferencia, seminario, taller, mesa redonda, foro, entrevista.	15	40.54 %
No divulgadas:		7	18.9 %
Total reportadas:		37	100.00 %

Cuadro 11. Las investigaciones realizadas por los profesores de LE de la ENP en su práctica profesional.

Se reportaron un total de 37 investigaciones, las cuales fueron llevadas a cabo por 28 profesores (algunos de ellos dicen haber realizado más de una). Lo relevante de este dato es que, sin considerar las tesis o tesinas reportadas ya que todos los profesores han escrito por lo menos

⁴³ Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica del Bachillerato de la UNAM.

una, únicamente 7 de ellas han sido publicadas en forma escrita dentro de un medio formal de difusión, lo cual consideramos una cifra realmente pobre.

Las preguntas 1 al 12 del cuestionario proporcionaron datos relevantes con respecto a la relación del profesor del bachillerato con las actividades de investigación en el salón de clase de LE. El cuadro 12 muestra los temas específicos abordados en el cuestionario⁴⁴:

Pregunta no.	Tema
Datos personales	Sexo, categoría, número de grupos, grados que imparte, antigüedad y grado máximo de estudios.
1, 2, 3	Lo que el profesor sabe sobre el proceso de investigación.
4	Lo que el profesor cree sobre el proceso de investigación.
5, 6	La experiencia del profesor como investigador.
7, 8	El producto de la investigación del profesor.
9, 10	El interés del profesor en realizar y publicar una investigación.
11	El interés del profesor en tomar un diplomado para aprender a investigar o ampliar sus conocimientos en el área.
12	Las creencias del profesor sobre la importancia de la investigación dentro de la institución.

Cuadro 12. Temas abordados en los cuestionarios aplicados a los profesores de LE.

Las preguntas 1, 2, 3, 4 fueron dirigidas a conocer las creencias y conocimientos generales de los profesores sobre el proceso de investigación en el salón de clase de lengua extranjera. Los resultados mostraron que los profesores tienen formación teórica limitada, sobre los enfoques, procedimientos y metodologías de los lineamientos actuales de investigación en general.

Las preguntas 5, 6 y 7 fueron planteadas en relación a la experiencia del profesor como investigador. Las respuestas indicaron que el total de los profesores (55) dice observar su

⁴⁴ Las tabulaciones de los resultados del cuestionario y las respuestas abiertas se encuentran en el anexo 3.

práctica docente y ser críticos de su trabajo, sin embargo únicamente 30 de ellos han realizado por lo menos una investigación formal. La pregunta 7 solicitó el nombre y el año de cada una de dichas investigaciones. Los datos específicos por unidad con título, año de publicación y medio de difusión se encuentran en el cuadro 17 del anexo 3.

La pregunta 8 se refiere a los medios por los que el profesor ha divulgado su(s) investigación(es), éstos son: conferencia, taller, mesa redonda, revista, libro, medio electrónico, TV (ver cuadro 11, arriba). Las respuestas de otros medios incluyen: tesis, seminario, tesina, entrega por escrito a DGAPA, informe académico, entrevista ante jurado, memorias, foro nacional o internacional. En este caso observamos que el número de investigaciones divulgadas en medios impresos de difusión formal fueron únicamente siete, de las cuales cinco han sido publicadas en libro, una en revista y una en un medio electrónico.

Las preguntas 9 y 10 están dirigidas al interés del profesor en tomar un diplomado sobre investigación en el salón de clase. Los datos que se obtuvieron son contundentes: 39 profesores, de un total de 55, están interesados en llevar a cabo y publicar una investigación en torno a la LE en el salón de clase (pregunta 9). La pregunta 10 muestra que 32 profesores prefieren realizar la investigación en grupo y 16 de ellos en forma individual.

Los resultados de las preguntas 11 y 12 indicaron que 48 profesores están interesados en tomar un diplomado para aprender a investigar, sin embargo sólo 32 consideran que la ENP debería requerir que los profesores del bachillerato participaran en proyectos de investigación formal.

Nos interesa subrayar que los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a 55 profesores de la ENP de la UNAM, constatan el bajo número de investigaciones que produce la Escuela Nacional Preparatoria por parte de los profesores de lenguas, sin embargo vemos que la

mayoría de los profesores de lengua extranjera está interesada en hacer y publicar investigación en el salón de clase.

Los resultados analizados justifican ampliamente la necesidad de instancias dentro de la ENP que guíen al profesor de LE en actividades de investigación en general y favorezcan el planteamiento de este estudio con respecto al diseño del currículum del “Diplomado en Investigación Lingüística” así como su impartición, a través del cual se pretende guiar al profesor del bachillerato dentro del campo de la investigación lingüística en el salón de clase con el correspondiente apoyo en la publicación de su estudio.

4.3. Conceptualización

La conceptualización del diseño curricular que se presenta a continuación está distribuida en tres secciones: el apartado 4.3.1 se refiere al propio diseño del currículum, el cual contempla las propuestas de los autores relevantes para este estudio; el apartado 4.3.2 plantea el modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el enfoque constructivista; el apartado 4.3.3 presenta el Modelo de Investigación Lingüística que fue propuesto en el apartado 2.2 del Capítulo 2, de esta tesis, el cual hemos tomado como parámetro para desarrollar el currículum del Diplomado en Investigación Lingüística.

4.3.1 El diseño del currículum

La noción de currículum es compleja, con una variedad de autores⁴⁵ y propuestas relevantes en el tema, lo cual nos ha permitido conceptualizar el currículum del Diplomado In-Li de acuerdo con los enfoques que cubren las necesidades que se observan en el análisis y ofrecen la

⁴⁵ Arnaz (1990); Delval (1997); Díaz-Barriga A. F. *et al.* (1990); Gilbón, D. M., Lusnia K., Delgadillo, R. E., Contijoch, M. C. (2005a); Graves, K. (1996); Jonassen, D. H., Peek, K. L., Wilson, B. G., (1999); Tomlinson, B. (1998); Tyler, R. W. (1974a).

posibilidad de centrar el aprendizaje en la investigación en el salón de clase como una propuesta de formación y actualización docente.

Las definiciones de *currículum* pueden ser agrupadas de acuerdo con su referencia a las experiencias de aprendizaje que ocurren en una institución educativa: a) un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje; b) el conjunto de las experiencias de aprendizaje (se refiere al proceso de aprender); c) el resultado de las experiencias de aprendizaje (que se aplica al producto del proceso de aprender).

Arnaz (1990:9) propone, dentro del primer grupo, la siguiente definición: “[...] un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza/aprendizaje”. La definición que se ha adoptado en este estudio se sitúa en una combinación del primer y tercer grupo, es decir, como un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje del proceso de investigación, el cual a su vez incluye el producto, es decir, el reporte del estudio o de la investigación.

El diseño del currículum ubica el proceso conceptual y su articulación como equivalentes a pensar, planear y practicar. Estas variables no se pueden realizar en forma lineal sino quizás en forma espiral, ya que cada variable depende en cierta forma de los resultados que se obtengan de la realización de las otras. Cuando todas son llevadas a cabo, se evalúa el currículum, se modifica (se adapta) y se vuelve a aplicar, con lo que inicia el ciclo nuevamente.

El desarrollo del currículum es un proceso que involucra cuatro actividades genéricas con una relación de continuidad. Estas son: elaboración, instrumentación, aplicación y evaluación. Arnaz (*ibid*:13) lo esquematiza como se observa en la figura 16:

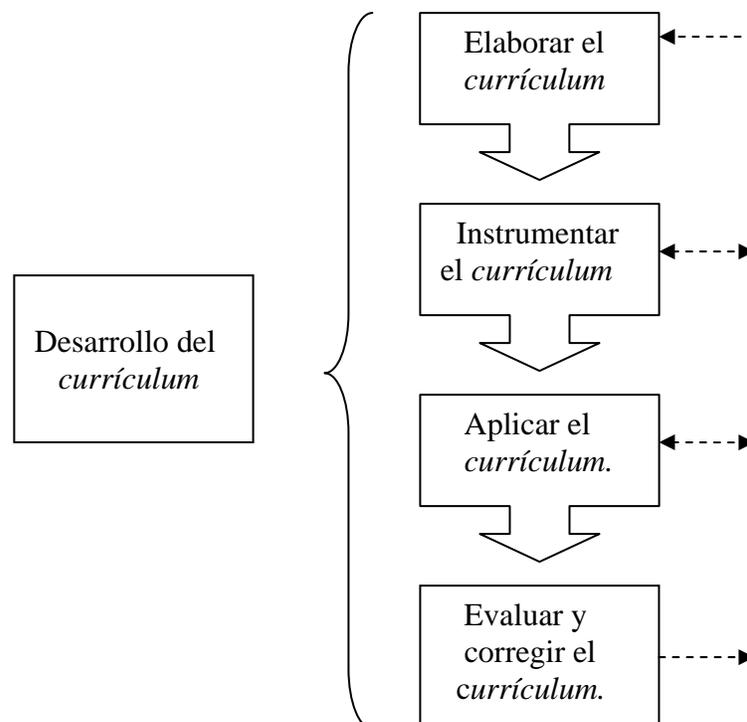


Figura 16. El proceso del desarrollo del currículum (Arnaz, 1990:13).

La elaboración del currículum se refiere al trabajo en su parte teórica, la cual incluye la conceptualización, es decir, el trabajo que presentamos en este capítulo de la tesis. La instrumentación tiene que ver con la preparación y organización de los recursos físicos requeridos para aplicar el currículum, como por ejemplo: el salón de clase, los materiales didácticos, las computadoras, así como la selección de profesores, tutores, participantes, etc. La aplicación es la etapa en la que se pone en práctica el currículum de acuerdo con lo establecido en la elaboración y en la instrumentación. Los resultados de la evaluación académica de los participantes, así como la evaluación del diplomado, serán considerados para hacer las correcciones y modificaciones requeridas para la siguiente aplicación del currículum.

Graves (1996) plantea que el proceso del diseño sigue una figura *cuasi*-espiral, ya que cada paso es un proceso de aplicar y analizar, lo que puede resultar en otra actividad no considerada.

Conceptualizar el contenido del currículum es un proceso multifacético que involucra los siguientes puntos:

- Pensar sobre lo que se desea que los estudiantes aprendan en el curso, dado quienes son, sus necesidades y el propósito del curso.
- Tomar decisiones sobre lo que se enfatizará e incluirá, así como sobre lo que se desechará.
- Organizar el contenido de tal forma que ayude a ver la relación entre varios elementos con el objeto de poder tomar decisiones sobre los objetivos, materiales, secuencia y evaluación.

El proceso inicial de conceptualización general del contenido del currículum se obtiene al plantear preguntas como las que mostramos en la figura 17:

	Pregunta	Respuesta
1.	¿Quiénes serán los participantes?	Profesores de lengua extranjera del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria.
2.	¿Qué necesidad específica tienen?	Necesitan involucrarse en actividades de investigación en el salón de clase de lengua extranjera. Específicamente en la investigación lingüística como una instancia de formación continua.
3.	¿Qué quiero que aprendan los participantes en el curso y cuál es el propósito del curso?	Que aprendan a hacer investigación lingüística en el salón de clase. El propósito es orientar y guiar a los profesores de lengua extranjera en la tarea de emprender y concluir una investigación lingüística.

4.	¿Cuáles son mis opciones sobre lo que pueden aprender?	- Los diferentes enfoques teóricos y el procedimiento de la investigación lingüística en el salón de clase de LE. - El proceso para elaborar el reporte sobre su investigación.
5.	¿Cuáles son los recursos y los límites de mi diplomado?	Recursos: Apoyo de la institución, apoyo académico, el interés de los participantes, recursos tecnológicos. Límites: Los tiempos, los recursos financieros.
6.	¿Cuál es la relación entre las opciones que seleccioné?	Todas las opciones están relacionadas entre sí, lo que permite una conceptualización consistente.
7.	¿Cómo puedo organizar estas opciones de acuerdo a un plan de trabajo?	Con base en el estudio de uno o varios autores especialistas del tema, definir el propio plan de trabajo, la calendarización de los cursos, así como el programa de estudios del Diplomado In-Li.

Figura 17. Preguntas guía para conceptualizar el contenido del currículum.

Las respuestas permiten conceptualizar el contenido del Diplomado In-Li a través de los elementos que formarán su estructura, con base en la definición del producto final establecido como: elaborar el diseño curricular estructurado en la figura de diplomado, que logre orientar y dirigir a los profesores del bachillerato en el desarrollo de una investigación lingüística formal.

Una vez determinados los diferentes elementos de conceptualización general del contenido, se dispusieron en el orden requerido para construir una estructura sólida para lo cual se tomó como base el planteamiento de Tomlinson (1998) sobre el diseño de materiales, mismo que tiene puntos en común con un diseño curricular. Presentamos a continuación el planteamiento que se tomó como base y señalamos con ⇨ (flecha) los aspectos considerados para la elaboración del diseño curricular en este estudio. El orden de los elementos presentado a continuación tiene la posibilidad de modificarse de acuerdo con las necesidades, ya que no es requisito seguir un orden lineal:

- ⇒ a. Planeación: objetivos
- ⇒ b. Análisis de necesidades
- ⇒ c. Recolección de datos: determinación del contexto, recursos disponibles
- d. Selección de textos: Textos relacionados con las experiencias de los participantes
- ⇒ e. Desarrollo de actividades conforme a un enfoque (la teoría):
 - i. Actividades preparatorias
 - ii. Actividades experimentales
 - iii. Actividades de la práctica lingüística
 - iv. Actividades de desarrollo
 - v. Actividades de respuesta del *input*
- f. Pilotaje (*trialing*)
- ⇒ g. Evaluación
- ⇒ h. Revisión
- ⇒ i. Modificación
- ⇒ j. Reinicio del proceso.

La estructura de nuestro diseño curricular está construida a partir de la propuesta de Tomlinson (*op. cit.*) arriba descrita. Consideramos que este es un modelo sólido y a la vez flexible, ya que tiene la característica de poder evolucionar según las necesidades de la población meta. Los componentes que conforman la estructura del diseño curricular del diplomado están conformadas de acuerdo con la propia estructura del Capítulo 4 de esta tesis:

- 4.1 Meta
 - 4.1.1 Objetivos
- 4.2 Análisis de necesidades
- 4.3 Conceptualización
 - 4.3.1 El diseño curricular
 - 4.3.2 El modelo de enseñanza/aprendizaje
 - 4.3.3 El Modelo de Investigación Lingüística
- 4.4 El Diplomado en Investigación Lingüística
 - 4.4.1 Organización
 - 4.4.2 Estructura
 - 4.4.3 Los contenidos
 - 4.4.4 Las actividades
 - Estrategias didácticas
 - Actividades colaterales
 - Tutorías
 - 4.4.5 La evaluación del aprendizaje
- 4.5 Evaluación del Diplomado In-Li

4.3.2 El modelo de enseñanza/aprendizaje

El presente diseño curricular está basado en el modelo constructivista⁴⁶ de aprendizaje, de acuerdo con la propuesta de Delval (1997), quien considera que el conocimiento es construido, no transmitido.⁴⁷ Los objetivos y los contenidos están programados en términos de los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno habrá adquirido al terminar el Diplomado In-Li. Asimismo, el modelo seguido contempla la formación de una comunidad de aprendizaje a través de la cual los participantes vivirán las experiencias⁴⁸ para la construcción del conocimiento, compartirán las reflexiones de dichas experiencias y comentarán sobre su

⁴⁶ El ser humano aprende de: 1. El fenómeno de la experiencia 2. La interpretación de esa experiencia basada en lo que sabemos. 3. El razonamiento sobre lo interpretado. 4. La reflexión sobre las experiencias y el razonamiento. Jerome Bruner (1990) llama a este proceso *meaning making*, el cual es el corazón de la filosofía sobre el aprendizaje llamado *constructivismo*.

⁴⁷ El constructivismo plantea que los individuos construyen sus propias representaciones o modelos basados en sus experiencias (*idem*). El conocimiento no puede ser solamente transmitido por el maestro hacia el estudiante ya que, aunque éste comparta la misma experiencia sobre un concepto, su interpretación será diferente a la del maestro, porque la relaciona a un conjunto distinto de experiencias anteriores. La enseñanza es un proceso para ayudar a los estudiantes a construir su propio significado, basado en las experiencias que éstos tienen, a través de proporcionarles tales experiencias y guiarlos a través del proceso de construcción de significados. La construcción del conocimiento resulta de la actividad, por lo tanto el conocimiento forma parte de la misma, por lo que no podemos separar nuestro conocimiento de nuestra experiencia con ella. El significado que nosotros construimos emerge de las interacciones que experimentamos cotidianamente. Cuando los conceptos se memorizan, el significado aprendido no es necesariamente el que el maestro deseaba enseñar. El conocimiento está anclado e indexado por el contexto en el cual la actividad de aprendizaje ocurre. El conocimiento del fenómeno que construimos y las habilidades intelectuales que desarrollamos incluyen información sobre el contexto de la experiencia en la cual fueron adquiridos. Las habilidades tendrán más significado si son adquiridas inicial y consistentemente en contextos significativos, con los cuales ellas puedan ser relacionadas. El significado está en la mente del conocedor. Cada individuo tiene un conjunto de experiencias único que ha producido una combinación particular de creencias acerca del mundo. El conocimiento no es un objeto externo que el aprendiz “aprehende”; el conocimiento solamente puede ser construido por el aprendiz.

⁴⁸ Existen múltiples perspectivas sobre el mundo (*idem*). Ya que dos personas no pueden tener el mismo conjunto de experiencias y percepciones de esas experiencias, cada uno de nosotros construye su propio conocimiento. Tales percepciones y creencias sobre el mundo aceptan nuestras perspectivas y representaciones sobre cualquier asunto.

La formación de significado se inicia con un problema, pregunta, confusión, desacuerdo o disonancia (la necesidad o el deseo de saber o conocer), lo cual implica posesión personal del mismo problema. Lo que produce el proceso de construcción del conocimiento es una disonancia entre lo que se sabe y lo que se observa en el mundo. Esto lleva a buscar significado acerca del fenómeno. Cuando los aprendices buscan resolver la disonancia surge un problema propio de ellos y no del maestro. La posesión del problema resulta en el aprendizaje, por lo que el aprendizaje construido es más relevante, importante y significativo para el aprendiz.

La construcción de significado requiere articulación, expresión o representación de lo que es aprendido, es decir, de lo que es construido. Aunque la actividad es una condición necesaria para la construcción del conocimiento no es suficiente, ya que no refleja el pensamiento sobre la experiencia. Los aprendices necesitan pensar acerca de lo que ellos hicieron y articular lo que ello significa. Usualmente el proceso de articulación es verbal, aunque las representaciones o comprensión de sus experiencias se pueden construir en forma usual o auditiva.

significado. Se llevarán a cabo actividades de aprendizaje interactivas como discusiones, cuestionamientos, críticas, presentaciones frente a grupo, reflexiones conjuntas e individuales, experimentación, actividades de socialización y elaboración de resúmenes, entre las principales.

En términos generales, el constructivismo plantea proveer al alumno con herramientas que le permitan resolver sus problemas reales, en lugar de entregarle una cantidad de información que puede o no serle útil. El alumno podrá llegar a un tema o una pregunta de investigación sobre un problema, a través de experimentar las siguientes etapas consecutivas Delval (*op. cit.*):

- i. El alumno descubre lo que no sabe y decide analizar la información.
- ii. Actúa sobre su realidad y encuentra obstáculos que lo obligan a introducir ajustes a esta realidad.
- iii. El conocimiento tiene origen en la reflexión sobre dichos obstáculos que corresponden a la realidad.
- iv. Su aprendizaje progresa gracias a los cambios que sufre su esquema, al tratar de resolver los obstáculos que ha encontrado.
- v. Construye su conocimiento a través de la interacción con otros individuos.

Asimismo, el constructivismo integra el rol social⁴⁹ del alumno dentro de la institución en la construcción de su aprendizaje. En el Diplomado In-Li el rol social está determinado por la interacción entre varios participantes – tutores incluidos –, lo cual contribuye a la construcción

⁴⁹ El significado también puede ser compartido con otros, por lo que la construcción de significado también puede resultar de la conversación (*idem*). Los constructivistas sociales creen que la construcción del significado es un proceso de negociación entre los participantes a través de diálogos o conversaciones. El aprendizaje es inherente al proceso socio-dialógico. Las personas aprenden de los otros, con quienes dialogan, porque intercambian experiencias y así construyen significado.

La construcción del significado y el pensamiento se distribuye a través de la cultura, la comunidad y los instrumentos o auxiliares empleados en las actividades de enseñanza. Nuestro conocimiento y creencias sobre el mundo están influenciados por las creencias y los valores de la comunidad, las cuales tienen una memoria expandida y distribuida. De la misma forma que nuestro conocimiento del mundo está influenciado por las actividades, nuestros conocimientos y creencias también están influenciados por las creencias y conocimientos de los que rodean a la comunidad.

del conocimiento en comunidad. Cada participante aporta algo que constituye una parte del todo. El tiempo que se tarde representa el proceso de aprender y cada respuesta e interpretación de las contribuciones va moldeando el patrón final, resultando en la construcción conjunta del aprendizaje.

La experiencia de los participantes será de vital importancia para el desarrollo de su investigación, por lo que serán protagonistas de ella. A partir de dicha experiencia se promoverá la consulta y la búsqueda de nueva información, así como la experimentación de alguna de las propuestas identificadas. La consulta, búsqueda y experimentación se hacen a través de la reflexión individual y la socialización de tal reflexión con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje.⁵⁰

4.3.3 El Modelo de Investigación Lingüística

El Modelo de Investigación Lingüística que presentamos en la figura 11 del Capítulo 2, busca proporcionar las bases teóricas y prácticas para iniciar, conformar y guiar al lingüista aplicado o al profesor de lengua extranjera de la ENP, en el proceso de investigación lingüística que se espera lleve a cabo en el Diplomado In-LI.

El modelo de investigación propuesto, incluye las siguientes etapas del desarrollo de una investigación lingüística:

⁵⁰ No todo el significado se crea de la misma forma (*idem*). El significado se refleja en las creencias sociales que existen en un punto en el tiempo. Si las ideas individuales discrepan de los estándares de la comunidad, ellas no se ven como viables, a menos que se proporcione nueva evidencia que apoye su viabilidad. Evaluar la viabilidad del conocimiento de alguna persona implica numerosos criterios. El punto de vista constructivista sobre la creación de significado necesariamente involucra diferentes clases de pensamiento, por lo que tenemos que repensar cómo podemos envolver a los estudiantes en el aprendizaje constructivista, el cual propone diferencias fundamentales y contrasta con el enfoque tradicional o humanista de aprendizaje.

1. Planteamiento del problema
2. Metodología: enfoques, escenario, procedimientos.
3. Marco teórico
4. Herramientas
5. Recopilación y descripción de datos
6. Transcripción y análisis del *corpus*
7. Discusión y conclusiones
8. Reporte y difusión de la investigación

4.4 El Diplomado de Investigación Lingüística

En este apartado exponemos los elementos que requieren ser desarrollados en el diseño de un diplomado de esta naturaleza, éstos son: la organización (4.4.1), la estructura (4.4.2), los contenidos (4.4.3), las actividades (4.4.4), así como la evaluación del aprendizaje (4.4.5).

4.4.1 Organización

En el Diplomado In-Li se aceptará a un máximo de 20 participantes. Contará con la colaboración de tres profesores con experiencia en la materia, quienes conducirán las sesiones y apoyarán con las tutorías en un total de 180 horas.

Las tutorías serán obligatorias para los participantes. Los profesores o tutores tendrán a su cargo a seis o siete participantes, a quienes asesorarán durante los cuatro módulos. Los tiempos de tutorías están considerados en los tiempos de los módulos.

Antes del inicio del Diplomado In-Li, los profesores que participarán en el proyecto deberán asistir a un cursillo de 20 horas para conocer a fondo el proyecto, discutir los contenidos, seleccionar la bibliografía, establecer la calendarización y realizar los ajustes necesarios al programa del diplomado. Se otorgarán constancias a profesores y participantes al término de cada módulo. Al término del diplomado los participantes se harán acreedores al diploma correspondiente.

4.4.2 Estructura

El Diplomado In-Li se impartirá dentro del rubro de actualización de profesores o formación continua del profesor de LE dentro de la ENP. Está constituido por cuatro módulos, impartidos en modalidad mixta con fase presencial y fase en línea, con apoyo en tutorías individuales para guiar a los participantes en su investigación. En la figura 18 observamos que el diplomado consta de cuatro módulos secuenciales⁵¹.

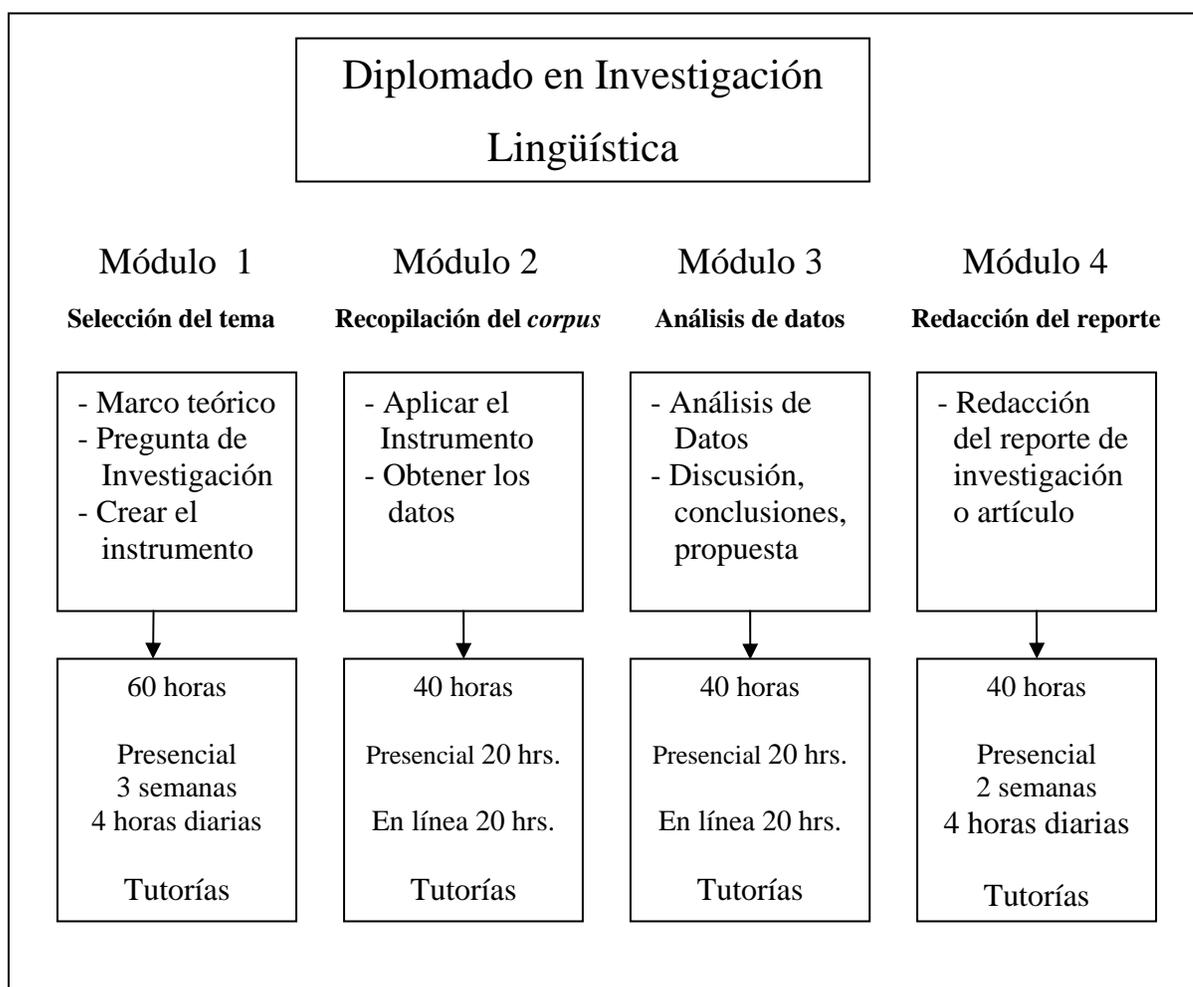


Figura 18. Esquema de la estructura del Diplomado In-Li.

⁵¹ La estructura está basada en el diplomado “La gramática cognoscitiva en la lengua inglesa” diseñado por la Dra. Jenkins y la Dra. Meagher, impartido en la ENP plantel 6, de junio de 2004 a noviembre de 2005.

Los cuatro módulos secuenciales se impartirán en salón de clase o en línea con un total de 180 horas de trabajo distribuidas como sigue:

	Nombre del Módulo	Alumnos	Profesores
Módulo 1:	Selección del tema.	60 hrs.	60 hrs.
Módulo 2:	Recopilación del <i>corpus</i>	40 hrs.	40 hrs.
Módulo 3:	Análisis de datos	40 hrs.	40 hrs.
Módulo 4:	Redacción del reporte	40 hrs.	40 hrs.

		Total = 180 hrs.	

La fase en línea ofrece las ventajas de la disponibilidad de los contenidos, así como la accesibilidad para la preparación y presentación de los materiales de instrucción. En el Diplomado In-Li serán utilizadas herramientas no tradicionales como los recursos electrónicos e Internet. Al inicio del diplomado se impartirán dos sesiones (8 horas en total) en el laboratorio de cómputo, con el objeto de capacitar a los participantes y profesores del Diplomado In-Li sobre el proceso de registro en línea como miembros del *Yahoo Group*, así como de su funcionamiento, el cual será abierto específicamente para el grupo. El grupo en línea estará cerrado a usuarios externos y será exclusivo de trabajo e información académica a través de:

- La interacción de los participantes con los profesores/tutores.
- El acceso a los correos enviados y recibidos entre los participantes.
- Un directorio de archivos para cada participante en el cual podrá subir sus trabajos y tareas.
- Directorios generales para todos los usuarios del grupo, en los cuales se subirán los textos de lectura, artículos de interés general, bibliografía y referencias, programa de estudios, calendarización, tareas, etcétera.

Así mismo, se orientará a los participantes sobre las herramientas de investigación electrónicas y los recursos en línea para el trabajo de investigación.

4.4.3 Los contenidos

La estructura del Diplomado In-Li comprende los contenidos generales en el área de la investigación sobre la interacción en el salón de clase de LE y sus contribuciones a la enseñanza de lenguas.

Con base en los objetivos y propósitos planteados al inicio de este capítulo, así como en el análisis de necesidades y en el enfoque constructivista de enseñanza/aprendizaje, los contenidos están determinados en rubros teóricos y rubros prácticos. Ambos grupos de contenidos serán llevados a cabo en forma simultánea, lo que permitirá justificar, reforzar y aplicar ambos tipos de contenidos y así evitar un desfase en su secuencia de enseñanza.

- Teóricos:
 - Los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa
 - La interacción en el salón de clase.
 - La investigación en el salón de clase de LE.
 - Fundamentación sobre el tema de investigación.
 - Las herramientas para la obtención de datos.
 - La selección, el análisis y la interpretación del corpus obtenido.
 - El reporte de la investigación.

- Prácticos:
 - Determinar tema de investigación, objetivo o problema.
 - Obtención de datos.
 - Selección y organización de los datos a analizar (*corpus*).
 - Análisis del *corpus*.
 - Interpretación del *corpus*.
 - Resultados, discusión y propuesta.
 - Redacción y elaboración del reporte de la investigación en formato para publicación.

4.4.4 Las actividades

Las actividades previstas tendrán como base la orientación constructivista del aprendizaje propuesto en este mismo estudio. Las actividades iniciales incluyen la recopilación y el análisis de los datos de la investigación propuesta y, con base en lo obtenido, se trabajará en la fundamentación, discusión y conclusiones. Las actividades de los cuatro módulos serán preparatorias, experimentales y de desarrollo, combinadas en las fases presencial y en línea. Las tutorías se impartirán en forma personal como apoyo al aprendizaje e investigación de cada participante. A continuación exponemos las actividades previstas para cada uno de los cuatro módulos del diplomado:

Módulo 1.

Selección de tema: Los participantes seleccionan el tema general de estudio conforme a su interés y experiencia en la práctica docente, con base en los autores representativos sobre la interacción en el aula (Allwright y Bailey, 1991; Burns, 1999; Chaudron, 1988; Flanders, 1970; van Lier, 1988; Van Dalen y Meyer, 1983; entre otros). Posteriormente determinan el tema específico de su investigación, establecen los límites y plantean la pregunta de investigación o los supuestos teóricos.

Módulo 2.

Recopilación de *corpus*: Los participantes elaboran y aplican su herramienta de investigación, con base en las diversas propuestas metodológicas para la recopilación y registro de datos (Allwright y Bailey, 1991; Burns, 1999; Long, 1980; Nunan, 1991; Seliger y Shohamy, 1989). Los participantes aplican la herramienta al grupo de estudio, recopilan los datos y realizan la transcripción para obtener el *corpus* de su investigación lingüística.

Módulo 3.

Análisis de datos: Los participantes llevan a cabo la selección, el análisis y la interpretación del *corpus* obtenido, de acuerdo con los planteamientos sobre el análisis de datos del tema específico para cada investigación (Taylor y Bogdan, 1984; Brown, 1988; Burns, 1999; Moreno-Bayardo, 1993; Nunan, 1992; Opie, 2004; entre otros). Se redactan la discusión y las conclusiones del estudio.

Módulo 4.

Redacción del reporte: Los participantes elaboran un reporte escrito (o artículo) para su publicación, el cual exponga el planteamiento, desarrollo, procedimiento y resultados de su investigación lingüística. El reporte estará integrado por los siguientes apartados (Moreno-Bayardo, 1993): título, resumen, introducción, justificación, meta, objetivo, pregunta de investigación o supuestos, marco teórico o fundamentación, metodología: obtención y análisis de *corpus*, resultados, discusión o propuesta, conclusiones, referencias y anexos.

Estrategias didácticas

Como ya mencionamos, las estrategias de enseñanza/aprendizaje propuestas en el Diplomado In-Li están basadas en los postulados del enfoque constructivista abordado en el apartado 4.3.2 de este estudio. El aprendizaje se lleva a cabo a través de favorecer la construcción de los conocimientos mediante las actividades emprendidas en el aula. Así, la enseñanza significa contribuir con una actitud promotora de condiciones para el logro de esa construcción. Las herramientas de aprendizaje empleadas en los módulos son:

- Módulo 1: Lluvia de ideas, mapa cognitivo de comparaciones, preguntas exploratorias, matriz de clasificación, técnica grupal, foro, escritura de diarios de clase.
- Módulo 2: De acuerdo con el tipo de datos que cada participante desee recolectar, se le instruye en las estrategias de aprendizaje adecuadas. Por ejemplo, preguntas literales, preguntas exploratorias, mapa de comparaciones, mesa redonda, debate, grabación de audio de las sesiones.
- Módulo 3: Diagramas, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, estudio de caso, foro, aplicación de cuestionarios.
- Módulo 4: Resumen, síntesis, mapa cognitivo, mapa conceptual, cuadro comparativo, *simposium*, seminario, presentación.

Actividades colaterales

Participación en *simposia*. Se busca que durante el transcurso del Diplomado In-Li, los profesores deberán participar como ponentes en encuentros y reuniones relacionados con su actividad académica para presentar sus avances, resultados obtenidos, aplicaciones en el aula y propuesta de sus investigaciones. El objeto de dichas presentaciones es que los profesores se retroalimenten sobre el proceso de investigación, que planteen problemas, preguntas, interrogantes, que problematicen y consoliden lo aprendido, que adquieran conocimiento de los temas investigados por parte de sus compañeros, que den a conocer el estado de sus investigaciones al resto de los profesores de la ENP y que se dé reconocimiento a las investigaciones de los profesores por parte de las autoridades académicas y administrativas de la ENP.

Tutorías

A cada uno de los participantes le será asignado un tutor, el cual dará asesoría durante los cuatro módulos del Diplomado In-Li. En las tutorías el participante será guiado para obtener y aplicar los conocimientos específicos de su investigación, con base en la exploración monográfica pertinente y la revisión constante de su trabajo. Las principales funciones del tutor (Herrera, 2007)⁵² serán:

- Coordinar las actividades llevadas a cabo en el diplomado.
- Participar como profesor en las actividades frente a grupo.
- Fungir como cabeza de equipo, conocer los acuerdos tomados así como las tareas definidas por cada participante.
- Tener a su cargo el desarrollo y conclusión de la investigación de un número determinado de tutorados, para lo cual trabajará con ellos en sesiones particulares o tutorías.
- Asegurar la ética del proceso.
- Promover una relación de trabajo cordial y respetuosa.

Tanto en las sesiones de clase como en las tutorías, será responsabilidad del tutor:

- Organizar y conducir el trabajo deliberativo de discusión de los problemas de investigación.
- Guiar a los participantes/tutorados hacia la investigación constructiva y científica para promover una reflexión crítica y formativa.
- Hacer aportaciones al conocimiento del problema que se estudia.
- Supervisar las actividades de observación requeridas para las investigaciones de sus tutorados. Procurar un control minucioso de la información recabada.

⁵² Notas del docente empleadas en el módulo “Investigación-acción y proyecto personal de investigación”. Curso de formación de profesores de lenguas-culturas, CELE-UNAM (notas proporcionadas por el docente).

- Proporcionar por escrito la bibliografía necesaria para las investigaciones de sus tutorados.
- Colaborar en la búsqueda de la información tanto teórica como práctica más conveniente para las investigaciones de sus tutorados.
- Dar seguimiento al avance de los reportes escritos de las diferentes etapas del estudio, así como al artículo final de sus tutorados, haciendo señalamientos y comentarios puntuales.

Cada tutor tendrá a su cargo el seguimiento del trabajo de investigación de cinco participantes. El tiempo empleado en las tutorías (1 hora a la semana por participante) está considerado dentro del tiempo de horas/curso de cada uno de los módulos.

4.4.5 La evaluación del aprendizaje

A continuación se describen las políticas, los procedimientos y los instrumentos a los que se apegará la evaluación del aprendizaje de los participantes del Diplomado In-Li de acuerdo con Arnaz (1990:37).

Para evitar que haya incoherencias y contradicciones en el currículum es necesario que las decisiones relativas a los aprendizajes que deben ser logrados, así como las formas y medios para evaluar los resultados, sean tomados en un proceso sistemático e integral. Arnaz (*idem*) plantea que en la operación de diseñar el sistema de evaluación se distinguen tres sub-operaciones: definir las políticas, seleccionar los procedimientos y la caracterización de los instrumentos de evaluación requeridos.

Las políticas del sistema de evaluación del diplomado se apegarán a los lineamientos que exprese DGAPA con respecto a los diplomados de la ENP. Se llevarán a cabo tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

- a. Diagnóstica. Se aplicará antes del inicio del Diplomado In-Li a todos los candidatos que cumplan con el perfil para ser aceptados. Los resultados permitirán llevar a cabo la selección de los participantes aceptados y ayudarán a determinar su nivel de conocimiento en el área. De igual modo esto permitirá registrar las creencias, experiencias, intereses o proyectos de los participantes con respecto a diversos temas clave sobre la investigación, los cuales se estudiarán y aclararán en el primer módulo del diplomado. Las herramientas de evaluación diagnóstica serán: cuestionario escrito de opción múltiple y preguntas abiertas, así como entrevista oral.
- b. Formativa. Este tipo de evaluación considerará aspectos como la asistencia, puntualidad, participación, tareas, lecturas, etc. Se llevará a cabo de modo permanente, a lo largo de cada uno de los cuatro módulos.
- c. Sumativa. Se compone de cuatro evaluaciones parciales que conforman las diferentes unidades de la evaluación sumativa total.

Los procedimientos del sistema de evaluación del Diplomado In-Li con respecto a la evaluación del aprendizaje de los participantes se llevarán a cabo mediante el producto elaborado en cada uno de los módulos. Al término de cada uno de los cuatro módulos, los participantes deberán presentar un trabajo por escrito sobre los resultados de su estudio llevado a cabo en el módulo correspondiente. También habrán de presentarlo frente al grupo de participantes, profesores y tutores. Esto permitirá determinar los logros con respecto al programa de estudios, así como la capacidad adquirida para desarrollar la investigación en curso. Al término de las 180 horas de estudio del diplomado se hará la evaluación total, la cual considerará las evaluaciones parciales, el trabajo de investigación concluido y en el formato requerido para su publicación, así

como las presentaciones de su trabajo de investigación frente al grupo de profesores y participantes del diplomado.

A continuación se determinan los apartados o secciones del artículo de investigación que se evaluarán durante cada uno de los cuatro módulos, a través del instrumento conformado por el propio trabajo de investigación y la práctica en cada módulo. Los criterios e instrumentos específicos para evaluar dichos aspectos se discutirán con los participantes:

- Módulo 1: Definición del tema a investigar, la pregunta investigación y los supuestos. Fundamentación. Elaboración de la herramienta para recolección de datos.
- Módulo 2: Aplicación de la herramienta para recolección de datos. Transcripción y selección del *corpus* con un mínimo de 30 ejemplos representativos del problema a estudiar (oraciones, fragmentos de interacción, etc.).
- Módulo 3: Investigación, análisis e interpretación del corpus, discusión y conclusiones.
- Módulo 4: Integración del reporte de la investigación, escrito en formato para publicación, el cual deberá contener una propuesta de proyecto de enseñanza o de una actividad de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje será calificada en forma numérica con base en 10, de acuerdo con lo marcado por los estatutos de la UNAM.

4.5 Evaluación del Diplomado In-Li

Al mismo tiempo que se evalúe el aprendizaje de los participantes se evaluará el propio diplomado, tanto al final de cada uno de los tres primeros módulos como al término de las 180 horas del mismo. Los participantes, profesores y tutores, deberán evaluar, ser evaluados y auto-evaluar su desempeño. Esto será a través de dos instrumentos: un cuestionario anónimo y una dinámica grupal.

Dentro de los procedimientos de evaluación es importante considerar la auto-evaluación. Se aplicará un cuestionario con preguntas que permitan a los participantes, profesores y tutores, valorar si sus expectativas han sido cubiertas con respecto a su desempeño general, formación en el área, adquisición de conocimientos, mejora de habilidades, comportamiento, participación y satisfacción personal. Los resultados serán comentados con los respectivos profesores y tutores para exponer lo que consideren se pueda mejorar y, en caso necesario, tomar las medidas pertinentes. El cuestionario de auto-evaluación se aplicará al final de cada uno de los tres primeros módulos y uno global al terminar el diplomado.

El cuestionario de evaluación del Diplomado In-Li será de opción múltiple, con una o dos preguntas abiertas para comentarios u observaciones. Contendrá preguntas concernientes a: la metodología; los contenidos (pertinencia, secuencia, profundidad); las actividades (si éstas fueron suficientes, efectivas y con instrucciones adecuadas); las estrategias didácticas; los métodos de enseñanza; las tutorías; los profesores; los tiempos y el resto de los apartados considerados en el diseño curricular aquí planteado.

En la dinámica grupal los participantes evaluarán el diplomado en forma oral. Será requisito que los tutores estén presentes en dicha dinámica y escuchen las sugerencias y comentarios que los alumnos aporten. Los participantes podrán comentar sobre determinados temas planteados por los tutores o por ellos mismos sobre el diplomado. La dinámica grupal

podrá ser grabada con el fin de conservar, para un análisis posterior, la valiosa información y los datos expresados por los participantes del diplomado. De la misma forma, los resultados de la evaluación obtenidos de los cuestionarios serán analizados por los tutores para proporcionar la retroalimentación subsecuente, a los participantes del diplomado y, dado el caso, se harán las modificaciones pertinentes, con el propósito de mejorar el proceso de impartición del Diplomado en Investigación Lingüística para el profesor de lengua extranjera del la ENP.

A continuación emprenderemos la discusión de este trabajo de disertación y haremos las conclusiones generales de esta tesis.

Discusión y conclusiones finales

Esta tesis de Maestría en Lingüística Aplicada presentó un proyecto global en torno a la formación continua del profesor de lengua extranjera del bachillerato en el campo de la investigación lingüística, específicamente en torno al análisis del discurso en el salón de clase de inglés. La meta global del proyecto es guiar a un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, en la investigación en torno al discurso generado en el aula de lengua extranjera. El proyecto global requirió el desarrollo de cuatro líneas de estudio cuyos objetivos particulares conducen a la meta global.

Las cuatro líneas de estudio abordadas son: la interacción en el salón de clase, la metodología de investigación lingüística en el salón de clase, el análisis del discurso y el diseño curricular del “Diplomado en Investigación Lingüística”. Lo anterior con el propósito de proveer los elementos y procedimientos requeridos en cada área para iniciar a los docentes del bachillerato en actividades de investigación en torno a su quehacer docente, específicamente en la investigación lingüística. A continuación comentamos sobre el desarrollo del estudio y sus resultados.

- En el Capítulo 1 exploramos los planteamientos teóricos y metodológicos en torno a la interacción discursiva en el salón de clase, que permitan al profesor interpretar la estructura de la clase y de la participación, la relación tópico-actividad, los patrones de interacción, así como el discurso pedagógico. Lo anterior con el fin de proveer las bases sobre los manejos interactivos en el aula requeridos en la construcción del modelo de investigación propuesto en el siguiente capítulo.

- El Capítulo 2 se refiere a la exposición del marco teórico y la construcción de un Modelo de Investigación Lingüística que se plantea como una guía para el profesor de la ENP en torno al proceso de investigación de su quehacer docente, específicamente en relación con las características del discurso generado en los procesos interactivos en el salón de clase. La construcción del modelo fue el resultado de la revisión y estudio de una variedad de teorías y prácticas relacionadas con la investigación en el salón de clase, con el propósito de estructurar un modelo de investigación apropiado, desde nuestra perspectiva, para cubrir las necesidades del profesor de LE del bachillerato.

- El Capítulo 3 reseña la puesta en práctica del Modelo de Investigación Lingüística en el “Análisis de la *unidad discursiva* (Castilho, 1989) en el discurso del profesor de lengua extranjera”. Este estudio permitió aplicar y verificar la estructura del modelo, así como los procedimientos propuestos en su desarrollo, a través de un trabajo práctico, reflexivo y propositivo de investigación lingüística. Además de complementar la teoría de nuestro modelo de investigación, el estudio proveyó al proyecto global valiosa información sobre el habla del docente en el salón de clase y constituyó el apartado sobre investigación lingüística requerido en toda tesis de maestría en lingüística aplicada.

El análisis del discurso del docente, a través de la *unidad discursiva*, ofreció la posibilidad metodológica de estructurar el habla del profesor de una manera dinámica e hizo viable la reconstrucción de intencionalidad a través de una fuente de significados relacionados con los marcadores discursivos y las modalidades discursivas. Encontramos que el propósito pedagógico de su intención es la promoción de procedimientos sobre la organización y desarrollo de su clase y, en un menor grado, la promoción de conocimientos de la lengua meta. Observamos que ambos propósitos promueven la transmisión de la lengua meta ya que los docentes exponen su clase en inglés.

- En el Capítulo 4 se expuso el diseño de un currículum para fomentar la investigación lingüística. Esta parte fundamental del proyecto global cargó con el cometido de proponer el currículum del Diplomado In-LI, a través del cual se busca iniciar a un grupo de profesores de idiomas del bachillerato de la UNAM, en una empresa de investigación en el salón de clase basada en el Modelo de Investigación Lingüística propuesto, lo cual resulte en mejorías de su actividad profesional.

El proceso de elaboración de cada una de las cuatro líneas de estudio que integran el proyecto global de esta tesis fue llevado a cabo en forma simultánea pero con enfoques diferentes. El Modelo de Investigación Lingüística fue planteado desde una perspectiva teórica, el análisis de la *unidad discursiva* fue desarrollado en el plano experimental y el Diplomado In-Li fue diseñado desde la posición didáctica del profesor que guiará a los docentes dentro del rubro de la investigación en el salón de clase. Así recorrimos con nuestra propia experiencia el camino que buscamos sea seguido por nuestros destinatarios, mediando las condiciones personales e institucionales que se presenten o mejor se adecuen a sus intereses de estudio. Lo anterior nos facultó para construir un proyecto global sólido e integral, con los elementos y procedimientos que consideramos más propicios para que el profesor de LE del bachillerato incurriera dentro de la investigación de su quehacer docente.

El Modelo de Investigación Lingüística propuesto en esta disertación se plantea como una guía en el desarrollo de la investigación emprendida por el docente. El enfoque global de este estudio considera que el profesor de LE debe involucrarse en actividades de investigación y jugar un papel más activo en su desarrollo profesional. Podemos afirmar que el profesor de LE del bachillerato tiene los medios para extender su quehacer profesional en lo referente a la investigación lingüística, ya que la clase de idiomas es un medio propicio para llevar a cabo varios tipos de observación y estudio. El profesor puede obtener beneficios al realizar

investigación en el salón de clase en su labor frente a grupo, en el estudio y conocimiento de la lengua extranjera y en su formación como investigador. En el Capítulo 4 exponemos también los preceptos para la difusión y publicación de la investigación lingüística ya que consideramos el medio más efectivo para dar a conocer el trabajo de investigación, así como al propio profesor-investigador del bachillerato, en encuentros relacionados con la lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la UNAM, y en foros nacionales e internacionales.

Por lo anterior consideramos que la variedad de opciones metodológicas que ofrece nuestro procedimiento de investigación referente al análisis lingüístico en el aula, permitirá al docente cuestionar y comprender hechos concretos en el aula de LE y la búsqueda de instancias que originen nuevas acciones educativas con el fin de promover la transmisión de la lengua meta. Para posteriores investigaciones podemos sugerir la elaboración de un modelo de investigación y currículum para cada una de las materias que se imparten en el bachillerato, lo cual motivará a los profesores a llevar a cabo investigación en el salón de clase con beneficios para el docente, para los alumnos, para la lingüística aplicada y para la propia ENP.

La investigación educativa se concibe como un conjunto de técnicas que hacen posibles nuevos hallazgos sobre la realidad docente y su consolidación, a través de una diversidad de modalidades, estilos y características. El modelo de investigación lingüística que proponemos para el profesor de inglés, considera a la *unidad discursiva* (Castilho, 1989) como categoría de análisis, desde la perspectiva estructural y funcional del discurso. Ofrece la posibilidad metodológica de recuperar la construcción del discurso en el salón de clase de una manera dinámica y permite establecer diferentes niveles de análisis: gramatical, semántico, pragmático, de los propósitos pedagógicos así como de la intencionalidad, tal y como lo presentamos en el “Análisis de la *unidad discursiva* en el estudio del profesor de inglés”. Esta disertación buscó determinar la intencionalidad del decir del profesor de inglés a través del estudio de los

marcadores discursivos, así como de las modalidades discursivas en nuestro *corpus*. Fue incorporada a la tesis con el fin de aplicar el Modelo de Investigación Lingüística en un caso práctico que ejemplificara los elementos y procedimientos planteados en un estilo particular de análisis diseñado específicamente para que el profesor del bachillerato desarrolle un trabajo investigativo en el salón de clase.

Para concluir podemos señalar que nuestra propuesta consiste en hacer de la docencia y la investigación dos actividades complementarias, ya que la práctica docente se desarrolla en torno a certezas preestablecidas, mientras que la investigación educativa renunciaría, inicialmente, a esas certezas, con el fin de rectificarlas o de ratificarlas. Una práctica educativa que se apoye en la investigación de sí misma hará posible su perfeccionamiento y el logro de algunos de los propósitos hasta hoy no alcanzados en la educación nacional, como la formación de docentes y alumnos reflexivos y críticos que sean capaces de transformar la sociedad con una mentalidad abierta y pensamiento objetivo.

Hemos de puntualizar que nuestra propuesta no está dirigida a docentes que busquen realizar investigaciones sobre la educación en general, sino para docentes que trabajen en la investigación con el propósito inicial de perfeccionar su práctica educativa personal, es decir, deseamos que cada docente investigue su propia práctica pues ella ofrece los referentes concretos para el desarrollo de una investigación cuyos resultados sean útiles para él y otros.

En la actualidad, la UNAM y la ENP consideran dentro de la formación pedagógica y profesional la necesidad de establecer y fomentar la sistematización de la investigación, constituyéndola en una actividad inherente a la práctica docente. Esto es, renunciar a la concepción de currículum advertido unilateralmente como planeación del quehacer académico, para complementar dicha concepción con la de investigación de la práctica del profesor. Con la vinculación de la docencia y la investigación creemos que se puede elevar la calidad de la

educación en el bachillerato de la UNAM y, como una consecuencia deseable, redimensionar la propia imagen social del maestro pues se trata de una auténtica profesionalización de la docencia.

Para finalizar, hemos de enfatizar que es tarea de primer orden idear y llevar a cabo estrategias que contribuyan a la formación de competencias investigativas que impulsen a los profesores a participar de modo fructífero en las actividades de investigación. Lo anterior es el punto donde radica la importancia medular de este proyecto global: deseamos ofrecer al profesor del bachillerato conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan, tanto llevar a cabo investigaciones sobre su quehacer docente en áreas de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos resultados se apliquen en la mejora de su práctica profesional, como en la participación activa dentro de la academia universitaria con base en una sólida preparación como profesor-investigador de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

Anexo 1. *How to write a class diary.* p. 205

Anexo 2. Cuestionario sobre perfil e investigación. p. 207

Anexo 3. Resultados del cuestionario sobre investigación. p. 209

Anexo 4. Forma para registro de grabación de audio. p. 215

Anexo 5. Transcripciones de las grabaciones de audio. p. 216

Anexo 6. Cuantificación de los datos obtenidos del *corpus*. p. 228

ANEXO 1

A continuación se presentan algunos puntos importantes que pueden ayudar al alumno a escribir su diario de clase.

HOW TO WRITE A CLASS DIARY

(Christen, 2006)

Writing a class diary is like telling a story about what happens in the class, but your personal comments and feelings are a key factor that you should always include.

The first page of your diary must include:

Your name, date, name and address of your school, group, level, class schedule, language studied, number of students in the group, age (average). Teacher: name, description, born in, languages she/he speaks, etc.

Begin by writing about general observations:

The DATE, attendance, punctuality, class development and environment, and general mood (the group's and yours)

Ex. Today I was in bad mood because half of my classmates were late and we could not start the verb exam on time. We finished reading the article and studied the dialogue for the play.

Write about problems but give solutions:

Explain any kind of problem that you find (personal, learning, feelings, etc) and write your plan to resolve that problem.

Ex. I do not understand how the past participle is used; I will ask my teacher to explain it to me and to give me more exercises about this grammar point.

Why / because:

Always provide explanations for your comments and solutions to your personal problems.

Ex. I did not go to class because I was not feeling well, but I informed my teacher and I asked for the homework afterwards.

Detailed explanations:

Give specific details when you talk about your learning process.

Ex. I can't pronounce some "phonetic sounds" because I do not hear a difference between what the teacher says and what I say. I need more listening exercises.

Give descriptions, not qualifications:

When you use expressions like "It is very nice/pretty", provide the reason to support your qualification. Describe why you consider something good or bad.

Ex. It is very nice to take turns because we all have the opportunity to participate every class.

The exercises:

Include comments about the exercises. Provide suggestions about exercises that you would like to do in class and for homework.

Ex. The "reading aloud" exercise is good to improve my fluency and reading speed.

Language acquisition process:

Write observations about how your brain processes the language, remembers data or learns vocabulary.

Ex. When I find a word that is similar in Spanish, I read the context again to find out if it is a cognate, and make a sentence to remember it.

Learning strategies:

Every student has different strategies to study and learn. Write about the strategies that are useful for you in the learning process.

Ex. Choral repetition allows me to listen to my own pronunciation and helps me to correct the difficult sounds for me to pronounce.

Feelings and emotions:

Write about your personal feelings and emotions that you have in the class or about the class.

Ex. I am very nervous about the play that we are rehearsing; I still have to learn the dialogue.

Language in your mind:

Meditate and write about how much you think, read, sing, watch TV or movies, etc. in English during the day.

Ex. Yesterday I kept singing *Feel* the whole day. I will ask my teacher if we can sing it in class to learn the lyrics.

ANEXO 2

A continuación se presenta el cuestionario sobre el perfil del profesor de la ENP, UNAM y su relación con las actividades de investigación dentro del salón de clase.

Datos personales. Marcar con una cruz y responder:

Escuela: ENP Institución: UNAM.

Sexo: H M

Categoría: _____ No. de grupos: _____

Grado máximo de estudios: Licenciatura Especialización Maestría Doctorado

Asignatura(s) que imparte: Inglés IV Inglés V Inglés VI Seminario de avanzados

Antigüedad como profesor en la ENP: 1 - 5 6 - 10 11 - 20 21 - 30 31 o más.

Cuestionario. Marcar con una cruz y responder:

1. ¿Cuál es el propósito de una investigación en el salón de clase de LE? (Puede marcar varias).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Revisión de bibliografía sobre un tema. | <input type="checkbox"/> Estructurar proyectos de innovación docente. |
| <input type="checkbox"/> Aplicar instrumentos para obtener un corpus. | <input type="checkbox"/> Aplicar nuevas teorías en su práctica docente. |
| <input type="checkbox"/> Registrar reflexiones de su quehacer docente. | <input type="checkbox"/> Redactar críticas, informes, observaciones. |
| <input type="checkbox"/> Otro: _____ | |

2. ¿Conoce los autores y la literatura sobre la investigación en el salón de clase de LE?

Sí No

3. ¿Conoce usted diversas alternativas y tipos de investigación sobre la enseñanza de la LE?

Si No

4. ¿Considera que la experiencia como profesor de LE es un factor determinante para realizar una buena investigación formal? Sí No

5. ¿Suele usted observar su clase y ser crítico de su trabajo, así como de los elementos que componen su práctica docente? Sí No

6. ¿Ha usted realizado alguna investigación formal? Si No

7. ¿Sobre qué temas investigó y en qué año las terminó?

Tema: _____

Año: _____

Tema: _____

Año: _____

8. ¿Cómo dio a conocer sus investigaciones?

No las he dado a conocer Conferencia Divulgación electrónica
 Taller Revista Programa de radio o TV
 Mesa redonda Libro Otro _____

9. ¿Está usted interesado en realizar y publicar una investigación en torno a la LE en el salón de clase?

Sí No

10. ¿Preferiría hacer dicha investigación como parte de un grupo de investigadores o hacerla individualmente?

En grupo Individualmente

11. ¿Está usted interesado en tomar un diplomado que lo forme y guíe para hacer y publicar una investigación formal sobre la LE en el salón de clase?

Sí No

12. ¿Considera usted que la ENP debería requerir que todos los profesores del bachillerato participaran en proyectos de investigación formal?

Sí No

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 3

Este anexo incluye los cuadros en los cuales se expone la tabulación de los resultados obtenidos del cuestionario sobre el perfil del profesor y su relación con la investigación lingüística en el salón de clase de lengua extranjera. Algunos de estos cuadros ya están incluidos en el texto de esta tesis, no obstante en este anexo se presentan todos ellos para facilitar una lectura comparativa de los datos referidos.

El cuestionario fue aplicado a 55 profesores en práctica docente de lengua extranjera de la ENP de la UNAM, en mayo del 2007. El propósito fue obtener información sobre el perfil del profesor de la ENP y su relación con la investigación lingüística en el salón de clase de LE.

La estructura del cuestionario se detalla a continuación:

▪ **Perfil del profesor:**

Datos personales: Sexo, categoría, número de grupos, grados que imparte, antigüedad y grado máximo de estudios.

▪ **Preguntas sobre la labor de investigación en el salón de clase:**

Preguntas 1, 2, 3: Lo que el profesor sabe sobre el proceso de investigación.

Pregunta 4: Lo que el profesor cree sobre el proceso de investigación.

Preguntas 5, 6: La experiencia del profesor como investigador.

Preguntas 7, 8: El producto de la investigación del profesor.

Preguntas 9, 10: El interés del profesor en realizar y publicar una investigación.

Pregunta 11: El interés del profesor en tomar un diplomado para aprender a realizar una investigación lingüística o ampliar sus conocimientos en el área.

Pregunta 12: Las creencias del profesor sobre la importancia de la investigación dentro de la institución.

Los datos obtenidos de los cuestionarios, se muestran tabulados en 7 cuadros:

Investigaciones	Medio	Cantidad	Porcentaje
Publicadas en:	Libro, revista, medio electrónico.	7	18.9 %
	Tesis, tesina, memorias, INFOCAB ¹ .	8	21.62 %
Divulgadas en:	Conferencia, seminario, taller, mesa redonda, foro, entrevista.	15	40.54 %
No divulgadas:		7	18.9 %
Total reportadas:		37	100.00 %

Cuadro 1. Los productos de investigación producidos por los profesores de LE de la ENP en su práctica profesional.

Datos generales	Datos específicos	Número de profesores	Porcentaje
Total de cuestionarios aplicados		55	100%
Sexo:	Hombres	7	12.72 %
	Mujeres	48	87.27 %
Categoría:	Asignatura	36	65.45 %
	Asociado	6	10.90 %
	Titular	13	23.63 %
Número de grupos:	1, 2	3	0.05 %
	3, 4	10	18.18 %
	5, 6	20	36.36 %
	7, 8	8	14.54 %
	9, 10	14	25.45 %
Antigüedad (años):	1 - 5	12	21.81 %
	6 - 10	8	14.54 %
	11 - 20	16	29.09 %
	21 - 30	13	23.63 %
	30 +	6	10.90 %
Estudios:	Licenciatura	33	60.00 %
	Especialidad	9	16.36 %
	Maestría	12	21.81 %
	Doctorado	1	1.81 %
Investigaciones:	Profesores que han realizado una o más	28	50.90 %

Cuadro 10. El perfil del profesor en actividad docente.

¹ Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica del Bachillerato de la UNAM.

Pregunta	SI		NO	
1.	22	40.0 %	33	60. %
2.	31	56.36 %	24	43.63 %
3.	40	72.72 %	15	27.27 %
4.	48	87.27 %	7	12.72 %
5.	55	100.0 %	0	----
6.	30	54.54 %	25	45.45 %
7.	28	50.90 %	27	49.09 %
8.	Ver cuadro 10			
9.	39	70.90 %	16	29.09 %
10. ²	En grupo		Individual	
	32	58.18 %	16	29.09 %
11.	48	87.27 %	7	12.72 %
12.	32	58.18 %	17	41.81 %

Cuadro 13. Respuestas sobre la investigación en el salón de clase de LE.

Medio		Medio		Medio	
Conferencia	11	Revista	2	Electrónico	1
Taller	5	Libro	5	TV	----
Mesa redonda	6	No publicado	2	Otro. Ver cuadro 11.	13

Cuadro 14. Los medios de publicación de las investigaciones de los profesores de la ENP, UNAM (pregunta 8).

Medios de publicación	Medios de publicación
Tesis	Entrevista ante jurado
Seminario	Memorias
Tesina	Foro
Entrega por escrito a DGAPA	Nacional / internacional.
Informe académico	

Cuadro 15. Otros medios de publicación de las investigaciones de LE; respuestas proporcionadas como “otro” en la pregunta 8.

² Las respuestas de la pregunta número 10 son independientes una de la otra, por lo que no se deben considerar como suma total del 100%.

Alias	H/M	Categoría	Núm. Gps.	Grado máximo de estudios	Cursos que imparten	Antigüedad
1 Ang	m	Asignatura A def	4	Licenciatura	IV	1-5
2 Enr	h	Asignatura A def	9	Licenciatura	IV, V, VI	6-10
3 Lui	h	Asignatura A def	9	Maestría	IV, V, VI, S	1-5
4 Com	m	Asociado C	6	Licenciatura	IV, VI	11-20
5 Yol	m	Asignatura A int	7	Licenciatura	IV, V, VI	21-30
6 Lis	m	Asignatura A int	7	Licenciatura	IV, V, VI	1-5
7 Ale	m	Asignatura A int	1	Licenciatura	VI	1-5
8 Mar	m	Asignatura A int	9	Licenciatura	IV, V, VI	11-20
9 Ver	m	Asignatura A def	10	Licenciatura	IV, V, VI	11-20
10 Eli	m	Asignatura B def	10	Licenciatura	IV, V, VI	11-20
11 Bea	m	Asignatura B def	3	Licenciatura	IV	21-30
12 Yol	m	Asignatura B def	10	Maestría	Italiano I,II	11-20
13 Eri	m	Titular A def	6	Maestría	IV, V, VI	21-30
14 Bea	m	Asignatura A int	6	Licenciatura	IV	1-5
15 Est	m	Asignatura A def	10	Licenciatura	IV, V, VI	11-20
16 Car	m	Asignatura A def	4	Licenciatura	IV, V, VI, S	6-10
17 Luc	m	Asignatura A def	1	Licenciatura	VI	1-5
18 Ros	m	Asignatura A	9	Licenciatura	IV, V, VI	11-20
19 Mar	m	Asignatura A	5	Especialización	VI	1-5
20 Mir	m	Asignatura A def	7	Licenciatura	IV, V, VI, S	11-20
21 Cla	m	Asignatura A def	9	Licenciatura	IV, V	6-10
22 Lol	m	Titular C def	4	Maestría	V, VI, S	31+
23 Est	m	Asignatura B def	10	Especialización	VI	21-30
24 Zoi	m	Asociado B. def	6	Licenciatura	IV,V	21-30
25 Aur	m	Asignatura A	5	Especialización	IV, V, VI	1-5
26 Leo	h	Titular C def	4	Licenciatura	VI, S	31+
27 Mar	h	Titular A def	7	Licenciatura	VIS	21-30
28 Mag	m	Titular C def	5	Especialización	IV, VI, S	31+
29 Grac	m	Titular B def	4	Especialización	VI	21-30
30 Ali	m	Titular B	5	Maestría	VI, V, S	21-30
31 Her	m	Asignatura A Int	5	Licenciatura	IV, V, VI	1-5
32 Aza	h	Asignatura A	4	Licenciatura	IV, V, VI	1-5
33 Lau	m	Asignatura A def	7	Licenciatura	IV, V, VI	6-10
34 Car	m	Asignatura A def	3	Licenciatura	IV	1-5
35 Rut	m	Asoc B Inter.	6	Licenciatura	IV, VI	11-20
36 Ali	m	Asignatura B	5	Licenciatura	IV, V	11-20
37 Ros	m	Asignatura B def	9	Especialización	IV, VI	21-30
38 Dani	m	Asignatura A def	7	Maestría	IV, V, VI	1-5
39 Aid	m	Asignatura A int	10	Licenciatura	VI, V,	21-30
40 Viol	m	Asignatura A	4	Licenciatura	VI, V	6-10
41 Bea	m	Titular C	4	Licenciatura	Italiano	31+
42 Mer	m	Asociado C def	6	Maestría	IV, V, VI	21-30
43 Ale	m	Asignatura B def	10	Licenciatura	IV, V, VI	21-30
44 Osc	h	Asignatura B def	10	Maestría	IV, V, VI	6-10
45 Dul	m	Asociado B	6	Especialización	IV, V, VI	11-20
46 Jab	h	Asignatura A	2	Licenciatura	IV, VI	6-10
47 Ern	m	Titular C def	6	Maestría	IV	31+
48 Car	m	Asociado C	6	Maestría	V, VI, S	11-20
49 Glor	m	Titular A	6	Especialización	IV, V	11-20
50 MaE	m	Titular C	6	Doctorado	IV, VI	21-30
51 Car	m	Asignatura A def	7	Licenciatura	IV, V, VI, S	6-10
52 Yo	m	Asignatura A	8	Licenciatura	V, VI	11-20
53 Mar	m	Titular A	6	Maestría	V, VI	11-20
54 Vev	m	Asignatura B def	6	Maestría	Francés	11-20
55 MEI	m	Titular A	6	Especialización	Italiano	31+

Cuadro 16. El perfil del profesor de la ENP, UNAM.

No.	Alias	Año	Título	Difusión en
1	2 Enri	1998	Psicología 1998.	Libro
2	3 Lui	2003	<i>Downsizing/ Survivor's behaviour 2001-2003.</i>	No publicado
3	8 Mar	No especificó	Programa de Sexualidad.	Tesis
4	9 Ver	No concluye	Lectura de comprensión.	Conferencia
5	12 Yol	2006	Literatura Italiano: Moravia.	Seminario
6	18 Ros	No especificó	Grupo piloto para cambio de programa.	No especificó
7	19 Mar	2000	Los factores internos y externos en la formación del conocimiento.	Tesina
8	19 Mar	2007	Evaluación en inglés VI.	Seminario
9	20 Mir	2007	Reflexión acerca de la evaluación.	Seminario
10	21 Cla	2006	Estrategias de aprendizaje para fichas de autoaprendizaje.	Taller
11	22 Lol	2004	Curso de inglés avanzado para la ENP con enfoque comunicativo y gramatical.	Tesis de maestría
12	23 Est	2005/2006	Actitudes de los alumnos.	INFOCAB
13	24 Zoi	2006	<i>Questions without inversion and/or auxiliaries.</i>	Libro
14	26 Leo	2006/2007	¿Cómo utilizan los maestros los programas con enfoque comunicativo?	Informe académico
15	27 Marc	1994/1995	Aplicación de programas piloto de le ENP.	No publicado
16	27 Marc	2006	Aplicación de la gramática cognoscitiva en el salón de clase.	No publicado
17	28 Mag	2000	Vida y obra de Ernest Hemingway.	Conferencia, mesa redonda
18	28 Mag	2006/2007	Metodología de la enseñanza	Revista
19	29 Grac	1984	Evaluación interna de libros de texto para la enseñanza del programa de inglés VI.	Conferencia
20	29 Grac	1991	Ficha para evaluar programas de estudio de lengua extranjera.	Mesa redonda
21	29 Grac	1994/1995	Aplicación piloto del programa de inglés VI.	Taller
22	30 Ali	1999	Razones del fracaso escolar.	No publicado
23	33 Lau	2006	Crítica al programa de inglés VI.	Entrevista
24	35 Rut	Sin concluir	Composición/Producción escrita en niveles básicos.	No publicado
25	38 Dan	2006	Psicoanálisis y teoría Queer.	Conferencia
26	40 Vio	2005	El presente continuo como futuro	No publicado
27	42 Mer	2001	Análisis del programa de inglés IV / Análisis del seminario de análisis de la enseñanza de inglés IV.	En producción.
28	42 Mer	2003/2006	La homogeneización de grupos de inglés IV.	Tesis
29	43 Ale	2006	Grupos homogéneos en el salón de clase.	Conferencia
30	45 Dul	2006	La homogeneización en la enseñanza de idiomas.	Memorias, Foro.
31	47 Ern	1980	Teatro inglés comparado con el teatro japonés.	Mesa redonda

32	47 Ern	1983/1984	Diseño de materiales/Diseño de programas.	Mesa redonda
33	50 MaE	2000	Identidad de profesor-alumno.	Conferencia, Medio electrónico.
34	50 MaE	2004	Relación del contenido conceptual de la pregunta y la respuesta de un <i>corpus</i> de redes de conocimientos entre la academia y el sector privado.	Libro, revista, conferencia.
35	50 MaE	2007	El significado de la gramática cognoscitiva inglesa.	Libro
36	53 Marl	2006/2007	El uso del progresivo “ <i>knowing</i> ” en el <i>British National Corpus</i> .	Conferencia y Libro
37	54 Vev	2003	La imagen publicitaria como alternativa para la enseñanza del francés.	Tesis de maestría.

Cuadro 17. Las investigaciones realizadas por los profesores de la ENP, UNAM.

ANEXO 4

Registro de la grabación de audio. (Christen)

Grabación número _____

Nombre del archivo digital _____

Fecha _____ Hora _____ Tiempo total _____

Alias del maestro _____ Idioma _____ Nivel _____

Grupo _____ No. de alumnos _____ H _____ M _____ Rango de edad _____

Tema general de exposición _____

Objetivo/meta de la clase _____

Actividades: Propósitos, características y dificultades.

Actividad 1 _____

Actividad 2 _____

Actividad 3 _____

Actividad 4 _____

Actividad 5 _____

Comentarios _____

ANEXO 5

A continuación se presentan las transcripciones de las grabaciones en audio. Éstas son una selección de 30 fragmentos del discurso del profesor de cinco clases de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria. La fragmentación se llevó a cabo de acuerdo con los parámetros referidos en el apartado 3.3.1 del Capítulo 3. Cada una de las cinco clases inicia con un cuadro como el que vemos a continuación, en el que se especifica la fecha en que fue grabada la clase, el alias del profesor (para identificar los fragmentos), el grado del grupo, el número de alumnos de la clase y la edad promedio de los alumnos. El número de fragmentos por clase así como la extensión de ellos es variable

CLASE NO.	1
Fecha	23 marzo, 2007.
Alias profesor	PM
Grado	Inglés V
No. de alumnos	3
Edad promedio	16

FRAGMENTO: 1-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
0:07	PM	So,	what are your strategies for studying '	
0:11	Ao	Ah,	the problem is that I don't study ((risas))	
0:16	PM	You haven't studied, ' (.)	that's one of the problems.	→ mm/hmm ' ((afirmando))

FRAGMENTO: 2-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
1:42	PM	Well, (.) and what do you think (.) about	the definition of certain (.) words/you know.	
1:49	PM		Those words that you use/you commonly use in Biology '	
1:53	PM		Like <i>virus</i> ,	what is the <i>virus</i> '
1:56	Ao		It's a ((incomp.)) a (.) <i>partícula biológicamente activa...</i>	
2:00	PM			→ Ah, Ok.

2:02	PM	And <i>aaaa</i> (.)	Does it mean that it is alive ” or is it dead ’ or what is [it ’	
2:06	Ao		[No, it's alive	
2:08	Ao		but the problem is that like the virus <i>eeee eeee</i>	
2:13			<i>nnnn</i> the virus isn't alive but they/the virus ((<i>incomp.</i>)) (.)	
2:21	PM	I'm afraid	It is considered to be alive ’ [	→Ah, yes (.) /
2:23	Ao		[No/ye/ye/yea	
2:24	PM	I mean <i>ah</i> (:) [
2:26	Ao	[They need <i>ah</i> (:)	((<i>incomp.</i>))	

FRAGMENTO: 3-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
4:59	PM		It doesn't work with you,	→ I guess. (.) <i>mm/hmm</i> ’ ((<i>reforzando</i>))
5:04	PM	Probably a good idea	is (:) (.) managing or controlling concept maps,	→ it's an idea, (.)
5:07	PM			→ maybe, yes ”
5:14	PM		or (:) definitions.	
5:15	PM		Do you have a glossary of terms ” [
5:19	Ao		[in Biology ”	
5:21	PM		in Biology you MUST have.	
5:23	PM		There are many terms that are NEW for you [
5:25	Ao		[yes but the teacher tells us about the meaning of the word.	
5:31	PM	<i>Oh</i> , yes but	don't you have a glossary ”	
5:34	Ao		No, glossaries like that...no.	
5:37	PM	It could be a good idea	for you, to have your own glossary,	
5:40	PM	because then	you know what the new words are, (.)	→ ya ”

FRAGMENTO: 4-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
8:35	PM	First of all	you have to search for the meaning of <i>convergence</i> and <i>divergence</i> /	→ what is the meaning of the word. ’

FRAGMENTO: 5-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:16	PM	And the thing is that probably	they are learning mo(:)re because they are translating what they know into English,	→ yes, (.) they are translating the concepts.
10:30	PM	And first of all	what is the meaning of <i>convergence</i> and <i>divergence</i> ’	→ use your etymology.

FRAGMENTO: 6-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
11:18	PM	Yes, Ok, so	using the image of the triangle,	→ yes "
11:23	PM		Think, when does the triangle go upside down ' (.)	
11:27	PM		in " (.) <i>convergence</i>	→ no " yes, yes, (.) yea, ok.
11:31	PM	And then (.)	for the other part: <i>convergence</i> , yes no / <i>divergence</i> ,	→ yes ' <i>aha</i> ((<i>afirmando</i>))
11:34	PM	What happens '	It's the other way round	

FRAGMENTO: 7-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
15:01	PM	Yea (.) Ok (.) you see,	you must get together in order to study and you must have a plan to study,	→ no " (.) yea '

FRAGMENTO: 8-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
17:46	PM	You need to	at least LISTEN to what she has to say,	→ at least '

FRAGMENTO: 9-PM

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
20:24	PM	Glucose <i>mm/hmm</i> ' ((<i>afirmando</i>))	but they have different systems of getting it,	→ don't they "
20:29	PM	[<i>mmm</i> , or not " [<i>mmm</i>		→ yesss (:)' [
20:29	Ao	[yea [yea	yea, <i>sí</i> the <i>fotosíntesis</i>	→ [yea ((<i>incomp.</i>))
20:50	PM	So,	don't you have questions for them "	
			You must have a lot of questions,	→ don't you "
20:57	PM	Yea,	questions is a way/is another way of getting the knowledge. '	

CLASE NO.	2
Fecha	13 abril, 2007
Alias profesor	PC
Grado	Inglés IV
No. de alumnos	16
Edad promedio	17

FRAGMENTO 10-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
1:39	PC	Ready class, over there ”		→ Thank you very much. ’
1:43	PC	Ok, <i>ah</i> (:)	What was the last thing we checked the last class ”	→ Do you remember ”
1:48	A		((<i>incomp.</i>))	
1:50	PC		Quantifiers, (.) so we checked (.) which quantifiers ’	
2:05	PC		<i>Some, many, no, (.)</i>	→ what else ’
2:12	PC	Sorry ” (.) Really ”	<i>a few and a little ” ((escribe en pizarrón)) (.05)</i>	→ what else ’
2:28	PC		<i>Much and many, ((escribe en pizarrón)) (.05)</i>	→ what else ’
2:30	PC		<i>Too much and too many,</i>	→ all of them ”
2:34	PC	No, ’	these are the quantifiers that we have to check,	→ right ”
2:40	PC		<i>Too many, too much. ((escribe en pizarrón))</i>	
2:44	PC		<i>Enough, (.05) a lot of (.05) or lots of (.05) [</i>	
2:57	Aa		[plenty of	
3:00	PC	Sorry ”	<i>Plenty of. ((escribe en pizarrón)) (.08)</i> And that’s enough. ’	→ Don’t you think so ”

FRAGMENTO: 11-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
3:12	PC	But my question was: ’	Did we check them one by one ”	→ Not yet. (.)
3:15	PC		Not even one,	→ right ”
3:17	PC		<i>Or some, any ((escribe en pizarrón)) (.08)</i>	
3:29	PC	What about	<i>a lot of, much and many ’ ((escribe en pizarrón)) (.04)</i>	
3:34	PC		Do you remember when to use them, ” (.) and how to use them ”	→ No ” (.) nobody ” (.)
3:43	PC	Alinx ”		
3:44	Aa		((<i>incomp.</i>))	
3:49	PC		Countable and uncountable nouns, ’	→ that is very interesting. ’ (.)
3:51	PC		Do you remember the uncountable nouns ” (.)	
3:55	PC		Can somebody give an example ” (.)	
3:57	A		((<i>incomp.</i>))	
3:58	PC		Uncountable: (.) <i>pollution, (.10) CAKE,</i>	→ VERY GOOD
4:16	PC		<i>MILK,</i>	→ <i>that’s right.</i>
4:18	PC	Another one	<i>traffic, fruit, beer,</i>	→ very good.
4:22	PC		<i>MONEY,</i>	→ and that’s it, no ”. Those are enough examples to continue with this ((<i>incomp.</i>))

FRAGMENTO: 12-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
4:30	PC	Ok, so	do you understand the meaning of: <i>a lot of, much and many</i> ”	→ Yes, it is pretty easy.
4:38	PC	But now	it is important to know and to remember how to work with them,	→ Ok ”
4:40	PC	So,	do you remember the rules ”	→ Or one rule ’
4:47	PC		When do we use <i>a lot of</i> ’ In affirmative, interrogative, negative sentences, (.07)	
4:57	PC		Affirmative sentences,	→ <i>that’s right.</i>
5:00	PC	And	<i>much and many</i> ” (.05)	→ <i>aha</i>
5:08	PC	Very good,	both of them: interrogative and negative sentences. ((<i>escribe en pizarrón</i>)) (.)	
5:14	PC	And what else ”	What is the difference between <i>much</i> and <i>many</i> ’	
5:18	PC	Because	we use <i>a lot of</i> in affirmative sentences.	
5:21	PC	But	what is the difference between <i>much</i> and <i>many</i> ,’ because we have them both for interrogative and negative.	
5:26	Ao	<i>Much</i> ((<i>incomp.</i>)) [
5:30	PC	[<i>aha</i>		→ Very good. ((<i>escribe en pizarrón</i>))
5:36	PC		We use <i>much</i> (.) to talk about uncountable nouns and <i>many</i> (.) with countable nouns ((<i>anota en el pizarrón</i>))	

FRAGMENTO: 13-PC

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
5:46	PC	Ok, so	that is like the grammar,	→ right ”
5:48	PC		The rules that you have to follow in order to(:) use these words correctly;	
5:54	PC	but now,	I would like you to write some sentences, ”	
5:58	PC	Well,	three sentences in total	
6:01	PC	<i>Eeee</i>	showing how to use: <i>a lot of, much and many</i> .	→Ok ”
6:05	PC		You have around two minutes.	

CLASE NO.	3
Fecha	20 abril, 2007
Alias profesor	PME
Grado	Inglés IV
No. de alumnos	16
Edad promedio	15

FRAGMENTO: 14-PME

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
2:54	PME	Alex,	you decide when you're ready, '	→ whenever you're ready (.)
2:56	A		((<i>incomp.</i>))	
3:00	PME	Aaaaay (:), NO,	you gotta start, it's 7:15/otherwise you just put that at the end.	
3:02	A		((<i>incomp.</i>))	
3:21	PME	Ok,	the rest of you should all be sitting down quietly, listening (.)	
3:25	PME		Pedrx, if you have any questions you should ask me at the end (.) to prepare for yours, but right now I want everybody else sitting down and quiet.	
3:35	PME	Well,	you have to start anyway (.) whether they're or not here	
3:39	PME	because	it's your exam.	
3:55	PME	Prix,	COME ON IN AND SIT DOWN	
3:57	PME		Silx didn't come.	
3:59	PME		GINX ALWAYS DOES THIS TO YOU	→ Ginx always does this to you.
4:03	PME		At the last minute she shows up.	
4:09	PME	Ok, Alex		→ Let's go.

CLASE NO.	4
Fecha	24 de abril, 2007
Alias profesor	Noemí
Grado	Inglés IV
No. de alumnos	15
Edad promedio	15 años

FRAGMENTO: 15-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
1:32	PN	All right, so	we are going to listen/...	
1:34	PN		Remember that we were talking about health " [
1:36	Aa		[yea...	
1:37	PN		/The problems about health/what problems do you remember " [
1:43	Aa		[Headache	
1:44	PN		Headache, [	→ yes "
1:45	Aa	What else "	[stomachache	
1:47	PN		stomachache, [	→ yes "
1:48	Aa		((<i>incomp.</i>))	
1:49	PN		A cold,	→ yes " (.04)
1:56	PN	Ok, so	we are going to listen to the health quiz (.) that is on page 88,	→ page 88,
2:06	PN	and	you're going to check the answers.	

FRAGMENTO: 16-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
6:07	PN	So, let's see JPax,	can you read the second question "	
6:12	Ao		((<i>alumno lee</i>))	
6:15	PN	Ok, but	what should you do "	→ Repeat.
6:17	Ao		((<i>alumno repite</i>)) [
6:21	PN		[<i>temperature</i> ,	→ repeat...(.) <i>temperature.</i>
6:24	PN	Ok, everybody repeat,	<i>temperature</i> [
6:27	A		[<i>temperature</i> ((<i>todos repiten</i>))	
6:29	PN	All right, again		
6:31	Ao		((<i>alumno lee</i>))	
6:33	PN	<i>Mm/hmm</i> '		
6:36	PN	You think	<i>take an aspirin</i> is the answer	→ Ok.
6:38	PN		Let's listen to this <i>aaaa</i> nurse and	
6:40	PN		let's check her answer or advice.	→ Now, let's see.

FRAGMENTO: 17-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
7:34	PN			→ <i>That's right</i> , Ok ' ((<i>cerrando</i>))
7:36	PN	Now,	for number three,	
7:37	PN	Jimx,	can you read number three, and the three choices,	→ please "
7:41	Aa		((<i>La alumna lee</i>)) [((<i>incomp.</i>))	
7:48	PN		[<i>Antibiotics</i> ((<i>corrige</i>))	→ <i>mm/hmm</i> ((<i>afirmando</i>))
7:52	PN	and	the answers. "	→ The three choices "
7:54	PN		A " [
7:55	Aa		[((<i>Aa continúa leyendo</i>)) (.07)	
8:01	PN			→ <i>mm/hmm</i> ((<i>afirmando</i>))
8:03	PN		B " [
8:04	Aa		[((<i>Aa leyendo</i>)) (.08)	
8:12	PN		Completely	
8:04	Aa		[((<i>Aa leyendo</i>)) (.12)	
8:16	PN			→ <i>mm/hmm</i> ((<i>afirmando</i>))
8:19	PN	All right, so	which one do you think is the correct answer '	
8:21	Aa		((<i>Aa hablando</i>)) (.03) [C	
8:23	PN		A " (.) And you Jimx " [C "	
8:27	PN		anybody for B " [
8:29	Aa		[<i>Yo</i>	
8:31	PN		You say/you think it's B. '	→ Ok

FRAGMENTO: 18-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
8:32	PN		Let's listen to Celia, ((en la grabación))	→ let's see what she says.
8:37	Audio			
9:10	PN	Ok, " so	what was the correct answer " [
9:12	A		[((incomp.))	
9:14	PN		A "	
9:18	PN		B ', don't stop taking the pills until they're completely finished "	
9:22	PN	Or	take the pills exact/at exactly the same time everyday.	
9:26	A		((incomp.)) [
9:29	PN		[Letter B,	→ that's correct, very good. '

FRAGMENTO: 19-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
9:31	PN	Ok, let's see, Oscx	read the next one,	→ please.
9:33	PN		Question and the three choices.	
9:37	Ao		((alumno lee))	
9:39	PN	Ok, but remember	what should you do...	
9:40	Ao		((alumno lee))	→ [
9:41	PN			→ [That's correct
9:46	PN		A, B and C " [
9:51	Ao		[((pregunta algo))	
9:56	PN		yes,	→ please.
9:57	Ao		((lee))	→ [
10:02	PN			→ [UUUPS
10:03	Ao		((continua leyendo))	
10:16	PN		Gently, gently,	→ Ok
10:19	PN		Shake the person gently.	
10:21	PN	Ok, so	which one do you think is the (.) correct answer'	
10:26	PN		Letter C " (.)	→ anybody else with C "
10:30	PN		Tanx you think C is the correct answer "	
10:32	PN		B, you think it is B "	→ Ok "
10:34	PN	Anybody for A "	Danx, you think A is the correct answer "	

FRAGMENTO: 20-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
10:41	PN	Well, sorry but	I will have to adjust (.) the CD again because of the electricity,	→ let's see.
10:47	PN	Ok, so	we are going to listen to this lady again, to check her answer (.)	
10:52	PN	Just a minute, because	the power problem that we had here...	
10:58	PN	Ok, so	we will have to listen to her again for questions 1, 2 and 3,	
11:03	PN	and then	we will listen for number 4, because of the electricity problem,	→ all right
11:09	PN	So, let's see,	just check on the pronunciation for this.	
11:12	PN		We will listen to 1, 2 and 3 again, because of the (.) power problem.	
11:13	Audio		((grabación))	

FRAGMENTO: 21-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
13:04	PN	Ok, so	what was the correct answer ” (.) B.	
13:08	PN		<i>B, make sure they are comfortable and wait for them to come round.</i>	
13:14	PN	Ok, so	what does that mean in Spanish, Fausx ’	
13:17	PN	Do you understand the whole sentence ”		
13:20	PN		<i>Letter B, make sure they are comfortable and wait for them to come round!</i>	
13:24	PN		remember we're talking/if/ what should you do if someone faints.	
13:28	PN	Do you understand that ” (.)		→ Yes ”
13:34	Ao		((traduce)) [
13:36	PN		[<i>aha, un lugar cómodo</i>	
13:37	Ao		<i>Y esperar a que vuelva en sí [</i>	
13:41	PN		[<i>a que vuelva en sí</i>	→ very good, that's correct.
13:44	PN		Any other question about vocabulary here ”	→ No ”, Ok ’

FRAGMENTO: 22-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
13:48	PN	Now,	let's go to number five.	
13:49	PN	Yes, Oscx ”		
13:50	Ao		What's <i>gently</i> ”	
13:52	PN	What's <i>gently</i>	Anybody knows what <i>gently</i> means ”	→ What's <i>gently</i> ’
13:58	Aa		<i>Gentil</i> ”	
14:01	PN	<i>Aaaaa</i> (.)	Yes, but it's not exactly <i>gentil</i> .	
14:03	PN	Ok,	let's read the whole sentence.	

14:04	PN		Can you read the whole sentence where <i>gently</i> is, Oscx ” [
14:08	Ao		[((<i>alumno lee</i>))	
14:11	PN	Ok, so ”	what do you think it means in this/within this context.	
14:15	Ao		<i>Moverla suavemente.</i>	
14:19	PN	So,	<i>moverla suavemente.</i>	→ That’s right, very good, so you guessed it.
14:24	PN	All right,	now number five.	

FRAGMENTO: 23-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
14:24	PN	All right,	now number five.	
14:26	PN	Let’s see	who can read it ’	
14:30	PN			→ Who wants to read number five ’ (.)
14:34	PN	Can you read number five (.) for me ” Ok,	number five Andx, the three choices,	→ please.
14:40	Ao		((<i>pregunta algo</i>))	
14:42	PN	Yes,	you do it,	→ please.
14:44	Aa		((<i>lee</i>))	
14:49	PN			→ mm/hmm ((<i>afirmando</i>))
14:51	Aa		((<i>continua leyendo</i>))	
14:58	PN			→ yes.
14:59	Aa		((<i>continua leyendo</i>)) [
15:01	PN		[<i>to protect it</i> ((<i>corrige</i>))	→ correct...
15:02	Aa		((<i>continua leyendo</i>)) [
15:15	PN		[<i>swelling</i> ((<i>corrige</i>))	

FRAGMENTO: 24-PN

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
15:16	PN		What is <i>swelling</i> ’	
15:17	PN	Anybody knows	what <i>swelling</i> means ”	
15:19	Aa		<i>Inflamarse</i> [
15:20	PN		[<i>inflamarse</i> ,	→ that’s right, very good.
15:22	PN	So,	who answered letter A ’	
15:24	PN	Rise your hands (.)		→ Letter A ” (.)
15:28	PN	Ok,		→ two of you.
15:30	PN	Letter B.	Who answered letter B ’	→ Nobody.
15:33	PN	Letter C ”		→ OH
15:36	PN		More students for letter C.	
15:38	PN	Ok,	let’s listen to Celia.	→ Let’s see what she says.
15:40	PN			→ Ok.
15:41	Audio			

CLASE NO.	5
Fecha	16 abril, 2007.
Alias professor	PG
Grado	Inglés V
No. de alumnos	12
Edad promedio	16

FRAGMENTO: 25-PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
00:13	PG	All right, so	what was the last page that we checked ' (.10)	
00:30	PG	Yes, Mónx		
00:32	Aa		Lesson 2, exercise 5.	
00:35	PG	Lesson 2, exercise 5.		→ On page ”
00:38	Aa		Eeee (<i>incomp.</i>), eeeee 103 [
00:42	PG		[103	
00:43	PG	Everybody please,	on page 103 (.)	
00:47	PG	I think that something that you	should have done at/at home was (.) your composition; your writing about (.) an earthquake ” [
00:59	Aa		[(<i>incomp.</i>)	
1:01	PG	Ok, ammm	where is that ”	
1:04	Aa		Eeeee page 104 [
1:05	PG		[104	
1:06	PG	Please, everybody		
1:07	Aa		(<i>incomp.</i>)	
1:11	PG	All right ”,	let's check that exercise (.) [
1:15	Aa		[(<i>incomp.</i>)	
1:17	PG	Ok.	A personal experience (.) about an earthquake,	→ right ”
1:24	PG	Volunteers ”		
1:26	PG	Yes, Monsx ” (.)	Monsx one, and [
1:29	Aa		[Marianx	
1:31	PG		Marianx two and	
1:34	PG	Anybody else ”	Monx three.	→ Right ’
1:39	Aa		((<i>las alumnas leen las respuestas del ejercicio</i>))	

FRAGMENTO: 26-PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
6:48	PG		What is the meaning of (.) reacted ”	
6:53	Ao		((<i>incomp.</i>))	
6:56	PG	Just this part (.)		→ COME ON
7:02	PG	Alax,	help him, what is react ’ [	→ reaccionar
7:05	Ao		[reaccionar	
7:08	PG		And overreact ” [	→ YES
7:10	Ao		[<i>sobre-reaccionar</i>	
7:15	PG	Aaaaaa (.)	in excess... (.) like being afraid, but if you overreact you are really scared, you scream and you cry and/	→ THAT is <i>overreact.</i>

FRAGMENTO: 27 PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
16:19	PG		Do you understand what the story is here ” (.)	
16:25	PG		Who’s talking ” (.)	
16:28	Ao		A boy	
16:29	PG	A boy and... (.)	a girl ”	
16:33	Ao		His friend... ((con voz tímida))	
16:34	PG	Louder, please.		→ A boy and...(.)
16:37	Ao		And his friend	
16:38	PG			→ Aha
16:39	PG	About... (.)		
16:40	Ao		Ammm...(.) a date	
16:43	PG	Ok,	about a date.	→ All right.’

FRAGMENTO: 28-PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
17:28	PG	All right,	page 104, exercise 2.	
17:32	PG		We are going to read only 1, 2, 3, 4; four ads.	
17:37	PG	So	you choose,	→ Ok ”
17:39	PG		Pick one up.	
17:40	Ao		((alumno lee))	
18:33	PG	All right,		→ very good.

FRAGMENTO: 29-PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
29:13	PG	So,	you need water at boiling point.	
29:17	PG		What happens if it is not hot ’	
29:23	Aa		((contesta algo en español, incomp.))	
29:24	PG	In English	chocolate... (.) [
29:28	Ao		[((incomp.))	
29:30	PG		will not ... (.) [[MELT	→ Yes.
29:31	Ao		[((incomp.))	

FRAGMENTO: 30-PG

Tiempo	Persona	Margen izquierdo	Núcleo	Margen derecho
29:33	PG	So,	you have to have boiling water (.) to melt the chocolate, shake it quickly and have a lot of... (.09)	
29:47	PG	What do we get ’	when you shake chocolate and/it has to have a lot of...(.)	
29:51	PG		FOAM	→ NO ”
29:53	A		((alumnos comentan))	
29:56	PG	Yes, Ok ’		→ Ok ”

ANEXO 6

Cuantificación de los datos obtenidos del *corpus* del Capítulo 3, sobre el análisis de la *unidad discursiva* en el discurso del profesor de inglés de la ENP.

Alias	H/M	Categoría	Grupos	Grado máximo de estudios	Niveles que enseña	Antigüedad
PN	m	Asign. A def.	7	Licenciatura	IV, V, VI	11-20
PM	m	Asociado C def.	6	Maestría	IV, V, VI	21-30
PG	m	Titular A	6	Especialización	IV, V	11-20
PME	m	Titular C	6	Doctorado	IV, VI	21-30
PC	m	Asign. A def.	7	Licenciatura	IV, V, VI	6-10

Cuadro 18. Datos de los profesores que participaron en las grabaciones de clase.

Figura	Veces que ocurren	Porcentaje /297
Margen izquierdo	130	43.77 %
Núcleo	256	86.19 %
Margen derecho	106	35.69 %
Sólo margen izq.	8	2.69 %
Sólo margen der.	12	4.04 %
Los 2 márgenes sin núcleo	13	4.37 %
Los 2 márgenes con núcleo	42	4.71 %

Cuadro 19. Total de ocurrencias de UD's en los márgenes y núcleos del *corpus*.

Margen Izquierdo		Núcleo	Margen Derecho	
<i>Ok</i>	26		<i>yes</i>	16
<i>Ok, so</i>	11		<i>Ok</i>	13
<i>so</i>	9		<i>very good</i>	8
<i>all right</i>	9		<i>mm/hmm</i>	6
<i>but</i>	8		<i>no</i>	6
<i>yes</i>	7		<i>that's right</i>	5

Cuadro 20. Marcadores discursivos más frecuentes margen derecho e izquierdo.

Marcador	Marg izq.	Núcleo	Marg der.	Total
<i>aaaaaa</i>	4	1	0	5
<i>ah</i>	4	0	2	6
<i>aha</i>	1	1	3	5
<i>all right</i>	9	0	2	11
<i>all right, so</i>	3	0	0	3
<i>And</i>	6	1	0	7
<i>and then</i>	2	0	0	2
<i>But</i>	8	7	0	15
<i>but now</i>	2	0	0	2
<i>do you understand?</i>	3	1	0	4
<i>first of all</i>	2	0	0	2
<i>I mean</i>	1	0	0	1
<i>let's check</i>	0	2	0	2
<i>let's listen</i>	0	3	0	3
<i>let's see</i>	4	0	4	8
<i>mm/hmm</i>	2	0	6	8
<i>No</i>	2	1	6	8
<i>Now</i>	2	3	1	6
<i>Oh</i>	1	0	1	2
<i>Ok</i>	26	0	13	39
<i>Ok, so</i>	11	0	0	11
<i>So</i>	9	1	2	12
<i>that's it</i>	0	0	1	1
<i>that's right</i>	0	0	5	5
<i>think so?</i>	0	0	1	1
<i>very good</i>	1	0	8	9
<i>well</i>	4	0	0	4
<i>what about...?</i>	1	0	0	1
<i>what do you think?</i>	1	1	0	2
<i>what else?</i>	2	0	3	5
<i>yes</i>	7	4	16	27
TOTAL	118	26	74	217

Cuadro 21. Listado de marcadores discursivos que contiene el *corpus*, con cuantificación de la presencia en el margen izquierdo, núcleo y margen derecho, así como el total de apariciones de cada uno.

REFERENCIAS

- Arnaz, J. A. (1990) *La Planeación Curricular*. México: Trillas. ANUIES.
- Allwright, D. (1988) *Observation in the language classroom*. NY: Longman Group UK Limited.
- _____ Bailey K. M. (1991) *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Breen, M. (1996) *Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I*. En Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, octubre – diciembre, no. 20. Gijón: Centro del profesorado y recursos de Gijón, 52-71.
- Brown, G., Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1988) *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. New York: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1999) *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bussmann, H. (1996) *Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge. International Thompson Publishing Company, 132.
- Canale, M., Swain, M. (1996) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I”. En Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, enero – marzo, no 17. Gijón: Centro del profesorado y recursos de Gijón, 56-61.
- Castilho, A. (1989) “Para o estudo das unidades discursivas no português falado”. En Castilho, A. (ed.) *Português culto falado no Brasil*. Editora da UNICAMP, 249-279.
- Chafe, W. (1976) *Meaning and the structure of language*. Barcelona: Planeta.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- _____ (1990) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christen, M. (2006) “How to write a class diary”, ponencia *La investigación lingüística en el salón de clase; una propuesta para el profesor de lengua extranjera*. presentada en “IV

Encuentro Multidisciplinario de Investigación” (2007). Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, México, D. F.

_____ (2007) *La investigación lingüística en el salón de clase: una propuesta para el profesor de lengua extranjera*. Ponencia presentada en el “IV Encuentro Multidisciplinario de Investigación”, en la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Aragón. México, D. F.

_____ (2007) *Forma de registro para la grabación de audio*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.

Da Silva, H. *et al.* (1998) “Unidades de análisis en el discurso del salón de clase: una experiencia metodológica.” En *Morphé*, Revista del Área de Ciencias del Lenguaje, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 25-42.

DelVal, J. (1997) “Tesis sobre el constructivismo”. En Rodrigo y Arnay (eds.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, Á. (1990) *Ensayos Sobre la Problemática Curricular*. México: Trillas, ANUIES.

Diccionario Larousse (1999) Coedición Internacional. México: Ediciones Larousse S.A. de C.V.

ENP, UNAM (1992) *Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria*. Legislación Universitaria, Normas Fundamentales. México: UNAM.

_____ (1996) *Plan de Estudios 1996*. México: UNAM. Tomo V.

_____ (1996) *Programas de Estudio 1996*. México: UNAM.

_____ (1998) *Plan de Desarrollo 1998-2002*. México: UNAM.

_____ (2002) *Plan de Desarrollo 2002-2006*. México: UNAM.

Flanders, N. A. (1970) *Análisis de la Interacción Didáctica*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

Gilbón, D. M., Lusnia K., Delgadillo, R. E., Contijoch, M. C. (2005a) “El desarrollo del modelo curricular de un programa a distancia para profesores de lenguas.” En *Lenguas y Diseño; Puntos de encuentro*. México: UNAM.

_____ Saniya, M., Pflieger, S., Donà, C., (2005b) *Lenguas y Diseño; Puntos de encuentro*. México: UNAM.

_____ García Landa, L. (2007) *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la UNAM y la Zona Centro de México 2000-2007 1ª fase*. México: http://ced.cele.unam.mx/invlenguasext/conts/fichas/generos_oct22.pdf [consultado el 22 de enero, 2008.]

- Graves, K. (1996) *Teachers as course developers*. New York: Cambridge University Press.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1981) *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gumperz (1977) "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference." En: M. Saville-Troike (ed.), *28th Annual Round Table Monograph Series on Languages and Linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Buenos Aires: Taurus, 138.
- Halliday, M. A. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Hamel, R. E. (1984) "Análisis conversacional". En *Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 2, núm. 3, enero. México: CELE, UNAM.
- Herrera, L. (1997) *Eventos laterales: interacción y comunicación no verbal. Caso alumnos de portugués del CELE. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada*. México: UNAM.
- _____ (1999) *Las etapas de una investigación y su relación*. Esquema presentado en la materia: Investigación sobre la interacción en el salón de clase", de la Maestría en Lingüística Aplicada. CELE, UNAM. México (2006).
- _____ (2006) Cita oral en exposición de la materia: "Investigación sobre la interacción en el salón de clase", de la Maestría en Lingüística Aplicada. CELE, UNAM.
- Hymes, C. (1971) *Competence and performance in linguistic theory*. Eds. C. Hymes. R. Huxley & E. Ingram, 78-80.
- Jonassen, D. H., Peek, K. L., Wilson, B. G. (1999) *Learning with Technology; A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lazaraton, A. (1995) "Qualitative Research in Applied Linguistics: a Progress Report." *TESOL Quarterly*, 29(3), 455-472.
- Lemke, J. (1995) "Intertextuality and Text Semantics". En Gregory, M. & Fries, P. (eds.), *Discourse in Society: Functional Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 85-114.
- Long, M. H. (1980) "Inside the 'Black Box': Methodological issues in classroom research on language teaching and learning." *Language Learning* 30. Los Angeles: University of California, 1-42.
- Martínez-Otero, V. (2007) *Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional*. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Educación, número 43/2, edu.ucm.es
- McCarthy, M. (2004) *From Corpus to Coursebook*. N.Y.: Cambridge University Press.

Moreno-Bayardo, M. (1993) *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México, D. F.: Editorial Progreso S.A. de C.V.

Morse, J., Barret M., Mayan, M., *et al.* (2002) "Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research". *Int. J. Qual Meth.* Alberta: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>

Narro Robles J. (2008) *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011*. Con base en el documento presentado en la Junta de Gobierno en noviembre de 2008. México: UNAM.

Nunan, D. (1991) *Methods in second language classroom oriented Research. Studies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

_____ (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Opie, C. (2004) *Doing Educational Research: A guide to first-time researchers*. London: SAGE Publications Ltd.

Orlandi, E. P. (1987) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Pontes: Campinas.

Sánchez-Gamboa, S. (1998) *Fundamentos para la investigación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Seliger, H. W., Shohamy E. (1989) *Second Language Research Method*. Oxford: Oxford University Press.

SEP (1993) *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, Secundaria*. México: SEP.

Sieber, J. (1993) *The ethics and politics of sensitive research*. En Renzetti, C. Lee and R. Lee (eds.) *Researching Sensitive Topics*. London: SAGE.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Tomlinson, B. (1998) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trillo, J. R. (2006) "Discourse markers." En *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 639-642.

Tyler, R. W. (1974a) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Van Dalen, D., Meyer, W. (1983) *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Editorial Paidós Mexicana S.A.

van Lier, L. (1988) *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. NY: Longman Inc.

Widdowson, H. G. (1971) "The teaching of rhetoric to students of science and technology." En Widdowson H., *Science and Technology in second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 80-83.