

LA SECUENCIA IRF EN CLASES DE HISTORIA DE LA ESO: DEL FOCO EN EL CONTENIDO AL FEEDBACK DE ESTÍMULO.

Sabrina Lafuente Giménez

(Universidad Jaume I)

RESUMEN:

Tomando el principio del aula como una experiencia estructurada y organizada, esta investigación se propone a analizar dos secuencias de IRF (initiation – response – feedback). Las secuencias analizadas fueron grabadas en clases de historia y tratan sobre un mismo tema pero en dos diferentes institutos. Se tiene como finalidad describir el proceso de interacción profesor-alumno entendiendo sus papeles y relaciones durante un trecho de cada clase. Los resultados apuntan para particularidades en la administración del tema, así como tipos de IRF y feedback diferentes pero pertinentes según cada grupo.

PALABRAS CLAVE:

Discurso, aula, análisis, IRF.

ABSTRACT:

Thinking the class as a structured and organized experience, this study tries to analyze two IRF sequences (initiation – response - feedback). The analyzed sequences were recorded in history classes about one same subject but in two different schools. The objective is to describe the interaction process between teacher and student, trying to understand their roles and relations during one part of each class. The results shows particularities in the subject administration, as well as different kinds of IRF and feedback but relevant according to each group.

KEY WORDS:

Discourse, classroom, analysis, IRF.

1. INTRODUCCIÓN:

El discurso, sea cual sea y dónde se realice supone comunicación y la construcción de significados sociales. Según Edwards (1995), la educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso en la escuela. Este vínculo entre el social y el colectivo supone adaptar una perspectiva interpretativa cuando se trata del estudio de la interacción de los procesos educativos y el discurso en clase.

Desde 1960 la preocupación en comprender los procesos de interacción en clase viene siendo demostrada por diversos autores (Barnes 1961, Bellack 1966, Flanders 1970, Sinclair y Coulthard, 1975, *all in* Christie, 2002) y varios fueron los modelos de discurso en clase creados con el intuito de resolver inquietudes de diversos campos como el pedagógico, educativo, lingüístico o psicológico.

A través de los años las perspectivas fueron cambiando conforme fueron evolucionando las diversas áreas de estudio. En este contexto de mudanzas de perspectivas se destaca Gee (1999, en Christie, 2002). El autor desarrolla un tipo de análisis del discurso basado en la preocupación de la practica social de construcción de experiencia. Es con base a esta perspectiva que se pretende en este estudio analizar dos secuencias de IRF en aulas de historia sobre un mismo tema en dos diferentes institutos, con la finalidad de describir el proceso de interacción profesor-alumno entendiendo sus papeles y relaciones durante un trecho de la clase.

2. DISCUSIÓN TEÓRICA:

El principio del aula como una experiencia estructurada no siempre es obvio. Esto ocurre por la rutina de trabajo del profesor como también la de los alumnos como receptivos a los “poderes del profesor”. No obstante, desde Barnes (1971)* se destacan estudios que se destinan a dar lugar a mejoras en la comunicación en clase. El sistema IRE (initiation – response –

evaluation) por ejemplo fue tema de discusión durante mucho tiempo pero su fallo estaba en que muchos de los investigadores no se detenían en la naturaleza de los conocimientos en construcción y los papeles del profesor y los estudiantes en la construcción de los conocimientos.

Recientemente se percibe una preocupación del lenguaje como un fenómeno social, como ya anunciaba Vygotsky y Bakhtin y como se puede reconocer en Gee (1999)*, Lemnke (1995)*, Fairclough (1962)* entre otros. También Halliday (1978)* y su teoría Sistémico Funcional tiene como base este concepto, ya que sus tres puntos distintivos de las demás teorías, (respecto a la organización metafuncional de todas las lenguas naturales, la noción de sistema y la relación lenguaje con el contenido) son subyacentes a las ideas de los autores rusos que trajeron primordialmente esta visión.

Según la TSF, las metafunciones serían las funciones que pertenecen a cualquier uso del lenguaje y están subdivididas en 3 categorías: la *ideacional*, que son los aspectos de la gramática respecto a la representación del mundo y las experiencias y consiste en dos metafunciones: *experiencial* y *lógica*. La primera tiene que ver con el léxico y la representación de la experiencia mientras que la segunda está relacionada con la construcción de sentido entre las causas.

La segunda metafunción es la *interpersonal*. Ella se basa en el uso de las fuentes gramaticales en las cuales las relaciones entre los interlocutores son realizadas incluyendo modo, modalidad y persona. La última metafunción sería la *textual*, en consistiendo en los aspectos de la gramática responsables por organizar el lenguaje como un mensaje.

El segundo aspecto distintivo en la TSF es la noción de sistema, o sea, opera a través de ejercicios de agrupaciones e ideas, elecciones y opciones. Las elecciones dependerán del tema, modo y transitividad que son varios y complejos, así mismo el interés de la TSF es en entender como

los sujetos hacen sus elecciones para construir sentido. En este contexto el lenguaje es visto como fuente y nunca como una serie de reglas.

Cuanto al lenguaje en clase, son dos los registros que encontrados en los textos en clase: los *regulativos*, que tienen que ver con el comportamiento en clase y los *instructivos*, sobre el contenido a ser explorado y aprendido. De hecho, es el profesor el que ejerce particularmente el poder de ofrecer información y conducir la naturaleza de la actividad y esto está estrictamente relacionado al registro regulativo. El estudio del papel que juegan y la interacción entre estas dos categorías puede proporcionar la comprensión de cómo los procesos de aprendizaje se configuran según los comportamientos de profesores y alumnos.

Así mismo se puede decir que la contribución más original y innovadora de la TSF es la noción de metáfora traída por Halliday. Está también dividida en dos categorías: la ideacional, que tiene que ver con el uso de la gramática para construir cláusulas congruentes mientras que la interpersonal se encuentra en el habla del profesor que exprese autoridad, dándole fuerza en su expresión.

Acerca de la naturaleza de las relaciones entre texto, contexto y género, podemos decir que las dos primeras tienen un significado importante en la TSF. Las elecciones de registro hechas para realizar un texto son el campo de actividad, el tenor de las relaciones entre los participantes y el modo de organización del mensaje. Respecto al género, dependerá de las condiciones de contexto y cultura encontradas en el momento de realización del texto. Según Christie (2002) el aula debe de ser entendido como un plan de estudio de géneros de y macrogéneros. Estas actividades dedicadas a la realización de importantes objetivos educativos están fundamentalmente envueltas en la organización del discurso en las escuelas.

En este contexto podríamos situar el papel del profesor como mediador (Gibbons, 2006). Webster (1996, en Gibbons, 2006) define mediación como la ayuda dada los estudiantes para construir eventos de

modo que ellos entiendan usando las experiencias personales para dar sentido a determinado fenómeno. Esta explicación hace parte de su teoría del "scaffolding", en la cual el profesor proporciona medios para que el alumno construya su conocimiento, usando tareas orientadas y algunas estrategias de apropiación o repetición de las respuestas. Estas estrategias suelen hacer con que la respuesta se torne importante para el alumno o también puede reforzar indirectamente por parte del profesor partes importantes de la tarea. Esto quiere decir que el discurso colaborativo docente construye puentes entre el conocimiento espontáneo de los alumnos.

Para llevar a cabo tal mediación podríamos citar el modelo de estructura IRF. De acuerdo con van Lier (2001 *in* Nikula, 2007) el éxito de este modelo depende de la última parte, el *feedback*, porque es en este momento que el profesor revela la propuesta de la cuestión, dónde se puede dar la oportunidad de la participación de los estudiantes y también del desarrollo del contenido.

Además, en este modelo el profesor es el que tiene el poder de iniciar y finalizar la secuencia, aunque los estudiantes puedan rechazar su participación o denegar la orientación dada. De todas maneras el poder del discurso en clase puede y debe ser negociado y los alumnos pueden también tener un papel de poder. En realidad la importancia de la participación discente e incluso su poder de iniciación en la secuencia IRF, aún que sea más escasa, no debe de ser olvidada en el proceso de aprendizaje ya que es para su beneficio que la clase está siendo tomada. Nikula (2002) argumenta que este modelo siempre lleva más a cerrar que abrir las conversaciones en clase, aunque haya diferentes factores contextuales los cuales determinan si el efecto del IRF es mejorar o crear obstáculos para la fluencia de la conversación.

Po otro lado, Hall y Verplaetse (2000) argumentan que el tipo de discurso generado en clase es definitivo para la creación de ambientes de aprendizaje y en el desarrollo individual de los sujetos. La manera como los profesores estructuran y organizan su práctica también crean contextos en

los cuales los alumnos se desarrollan a través de las acciones comunicativas de los compañeros y profesor.

En este contexto las preguntas son fundamentales para incluir al alumno en la comunicación. Aún así, cuando se analiza una secuencia de IRF, no es la proporción de preguntas que se hace que se debe llevar en cuenta y sí considerar si el uso de tales preguntas son relevantes para el desarrollo del lenguaje (y yo acrecentaría o del contenido, en el caso de clases en lengua materna) (Romero Trillo y Llinares García, 2001). Conforme los mismos autores no todas las preguntas tienen la misma función, no todas necesitan respuestas y tampoco requieren la misma dificultad. Destacan también que el refuerzo tiene un papel bastante importante en la fluencia de los alumnos porque les proporciona intervenir después de una respuesta sin éxito, y que las preguntas-refuerzo son una técnica importante no sólo para corregir respuestas sino que permite que el aprendiz siga elaborando sus hipótesis.

Interpretar el acto ilocutorio que se esconde bajo una pregunta es una habilidad que los alumnos desarrollan temprano con la práctica en clase. Distinguir si una pregunta carece o no de respuesta o la entonación del profesor en ella es algo que inconscientemente los alumnos van aprendiendo a entender según el contexto y hacen parte de los saberes compartidos en clase (Boissat, 1991). Entre las diferentes preguntas que se suelen hacer en clase Boissat (1991) distingue dos tipos: las legítimas o referenciales y las didácticas.

Las legítimas o referenciales son aquellas que requieren una información necesaria para el profesor, cuando necesita pedir algo que no sabe. Generalmente es fruto de mal entendidos de resolver problemas lingüísticos o comunicativos con los alumnos. Ya las preguntas didácticas tienen como función la contestación de los alumnos sobre el tema requerido. Esta categoría está dividida en dos más: preguntas requerimiento y preguntas alarma.

Las requerimiento se dan cuando el profesor tiene como objetivo evaluar el conocimiento del alumno, fingiendo ignorar la respuesta para que el alumno

la conteste. El alumno tiene como opciones limitadas producir enunciados mínimos o repetir o reformular la idea antes presentada por el profesor.

Las preguntas alarma son aquellas en las cuales el profesor no busca una contestación, sino que infieran el propósito de ella, les cabe a los alumnos interpretar cuál es el objetivo del profesor según el contexto. También están en este grupo los marcadores de refuerzo. Generalmente en estas preguntas el profesor no espera la contestación y sigue su habla.

3. METODOLOGÍA:

Los datos presentados en este estudio fueron grabados en audio en dos institutos de Madrid, ambos grupos estaban cursando el 2º de la ESO, y trataban del mismo tema. En este estudio trataremos los grupos como "A" y "B". En cada clase grabada se pidió a los estudiantes que se reunieran en grupos y discutieran 5 preguntas acerca del feudalismo, tema ya estudiado por ambas clases. Luego cada profesor trató de iniciar y organizar la discusión según le conviniera. Por motivos de espacio elucidaremos aquí algunos trechos como ejemplos de los puntos que se pretende destacar.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS:

Empezando por los análisis, podemos decir que los profesores usaron estrategias diferentes de feedback. En el grupo "A", podemos decir que el profesor usó un determinado modelo que para los alumnos consistía en: lectura del texto, lectura de las preguntas, registro de las respuestas, lectura de las respuestas para la clase, registro en la pizarra, reformulación de registro y por fin entrega del material para evaluación. Se trataba por lo tanto de una evaluación en la que los alumnos deberían apuntar las respuestas individualmente (aunque a principio hubiesen discutido los puntos en grupos) y entregar en el final de la clase. Se resalta que esta fue una decisión del profesor ya que el propósito del ejercicio era únicamente la discusión del texto y de las preguntas en clase.

La preferencia por registrar las principales ideas en la pizarra puede ser que haya ayudado a los estudiantes a resumir el contenido del texto, pero parece que también dispersó la atención o la participación una vez que acababan teniendo las respuestas hechas sin la necesidad de mucha interacción, o bien porque las copiaban del texto o bien porque las daba el propio profesor. Esto se puede percibir por los alargados discursos del profesor que muchas veces se detuvo más a dar explicaciones a que "sacar" algo de los alumnos como podemos percibir en el siguiente trecho:

TCH: (...) Algunos campesinos, no todos, tenían el derecho de poder comerciar, de poder vender sus productos. ¿Dónde los vendían? ¿Dónde los vendían?

CH: En el mercado.

TCH: [En los mercados]. En los mercados. ¿Vale? Comerciabán con sus productos. ¿Vale? ¿Alguna cuestión más? Tenían otro derecho los campesinos. Desde mi punto de vista. Y era el derecho de protección. Es decir, cuando eran atacados por otras personas, ¿eh?, tenían que ser defendidos, por el noble por el señor. ¿Vale? Pues pon, eh, derecho a su defensa. Yo lo llamaría a su defensa. ¿Vale? ¿Alguna cuestión más? Vale. Muchas gracias Soraya. Bueno, cambio de secretaria.

En este momento se percibe que el profesor parte de la contestación del alumno y añade otra información primero haciendo una pregunta que debería de ser del tipo *requerimiento*: "¿Alguna cuestión más?" pero en este caso la torna "alarma", ya que no espera por la contestación y introduce una nueva información y la explica.

Claudia: ¿Por qué se produjo un resurgimiento de las ciudades?

TCH: Pon, tres. Ciudades. Más alto.

Claudia: Más alto. ¿Por qué se produjo un resurgimiento de las ciudades?

TCH: A ver. ¿Por qué se produjo un resurgimiento de las ciudades? Primera cuestión.

Claudia: Porque en el campo había demasiada gente trabajando y la gente se va a la ciudad.

TCH: Primera cuestión. Pon, demasiada, demasiados campesinos.

Demasiados campesinos. Vale. ¿Quién ha puesto algo más? Eh %x x%.

CH: La tecnología agraria alcanzó un notable desarrollo.

TCH: Aumenta.

CH2: [Aumenta] %x x%.

TCH: Aumento. Pon guiones. Cada guión es una idea. Aumento de la tecnología agraria. ¿Qué era tecnología agraria? Los %x x% que usaban para cultivar y producir los productos agrícolas. ¿Vale? Tecnología agraria. Aumento de la tecnología agraria. Sigue.

CH: Favoreciendo el aumento de la población y el renacimiento de la vida urbana.

TCH: Muy importante. Aumento de la población. ¿Y qué ocurre? O estamos sudando la Edad Media aunque nos cueste. Los antepasados. Estamos en la Edad Media. Somos campesinos. Están trabajando las tierras. Eh, hay, muchísimos campesinos, ya había, hablamos, pocas tierras nuevas por cultivar. %x x% Roturaban las tierras con arados, para intentar, para intentar cultivar los productos y ya no había más tierras. Eh, aumenta la tecnología. Al aumentar la tecnología, sobra mano de obra, porque los arados, las máquinas, los animales hacen cosas que antes hac- hacían las personas. Sobran campesinos. Aumenta la población. En el campo no hay alimentos pa todos. ¿A dónde se van?

CHILDREN: A las ciudades.

Esta parte de la conversación se destaca nuevamente por la introducción de informaciones dadas por el propio profesor. No sería menos común si se tratara de la introducción de un nuevo contenido. Pero, al revés de lo que pasa en esta clase el objetivo sería de un repaso de contenido seguido de una evaluación, dónde se presupone que los alumnos deberían hablar de lo que saben y el profesor evaluar las respuestas, identificar posibles equivocaciones y concluir el tema. El profesor primero corrige el "notable desarrollo" por "aumento" y luego explica que la idea sería del aumento de la tecnología al revés de un notable desarrollo y añade el concepto de tecnología agraria.

En un segundo momento explica con detalles la respuesta del alumno que no representa ser algo espontáneo sino que una copia de un trecho del texto. Lo que se nota en este ejemplo de postura del profesor es que da la información sin buscar saber que es lo que realmente tienen los alumnos por decir, aunque sea con sus propias palabras y no las del libro, pero por otro lado parece que los alumnos están acostumbrados con las respuestas estándar y cuándo el profesor introduce una nueva pregunta inesperada por ellos demuestran poco dominio del tema, y de nuevo el profesor o da la respuesta correcta directamente o intenta llevar el alumno a darse cuenta de lo que debería haber contestado, como veremos a seguir. En estos dos casos el profesor al percibir la equivocación del alumno entrega la respuesta directamente:

TCH: Nobles. Vivían en castillos, y, eclesiásticos, ¿dónde vivían? ¿En?

CH: En la torre central.

TCH: En monasterios. Monasterios. Monasterios ... Nobles vivían en castillos, y, y %x x% eclesiásticos en monasterios. Dime Nuria.

TCH: Primera obligación de los campesinos. Cuidar de los campos del señor. ¿Y quién podía ser el señor, que hemos dicho antes? O un noble, o un...?

CH: Rey.

TCH: %x x% o bueno un eclesiástico. Cuidar de los campos del señor. A ver.

Ya en la próxima muestra se observa que reacciona de manera distinta quizá por entender que la alumna podría saber la respuesta:

TCH: Ponemos, agricultura de subsistencia. ¿Y qué significaba, Gloria, que la agricultura era de subsistencia? A ver. ¿Qué dijimos? Agricultura de subsistencia. Cuando los campesinos cultivaban para qué? Para su propio?

CH: Beneficio.

TCH: Su, ¿vale? A ver Claudia, %x x%. Piensa en agricultura de subsistencia.

Claudia: Cuando los campesinos, eh, se me olvidó.

TCH: Trabajan el campo, ¿para qué?

Claudia: [Trabajan para su propio consumo].

TCH: Tener su comida, ¿vale? ¿De acuerdo? %x x%. Más cosas. A ver Jaime, tú que eres listo.

Claudia parece haber sido tomada de sorpresa por la pregunta y puede ser que se le haya costado acordarse de la respuesta por estar distraída o no suponer una pregunta diferente a las que estaba preparada para contestar, o bien puede que realmente no la sepa. En cualquier caso la actitud de la alumna juntamente con la actitud de los demás compañeros de los ejemplos de arriba hacen creer que o bien los alumnos no están acostumbrados a hablar más de lo que suponen por las preguntas ya esperadas porque hacen parte del ejercicio o bien por falta de conocimiento del tema. Eso explicaría porque la profesora hace cuestión de explicar las respuestas de los alumnos, o sea, por darse cuenta de que no tienen el conocimiento que les sería requerido para la actividad el profesor trata de traer la información que cree que les falta.

Quizá por el modelo de discusión elegido, se notan claros turnos de IRF, siempre abiertos y cerrados por la profesora, puntuando siempre las ideas más importantes de cada tema sacado. También hace un resumen con todas las contestaciones o bien con ideas que cree importantes y que no fueron dichas y siempre recuerda a algún alumno de escribirlas en la pizarra. Su feedback acaba siendo más e explicación o resumen que otro de iniciación que dé continuidad al tema. También son pocos los registros de feedback de estímulo o agradecimiento.

Partiendo para el grupo "B", se percibe que hubo una modalidad diferente de discusión. El profesor optó por hacer un tipo de conversación en clase, usando estrategias muy bien definidas, como el feedback de pregunta requerimiento, en las cuales finge ignorar la respuesta para iniciar otro turno. También se hace presente el hecho de que intenta no cortar el tema terminando un turno e iniciando una nueva pregunta de las puntuadas por el ejercicio, sino que intenta indirectamente contestarlas de acuerdo con las

respuestas de los alumnos, haciendo un ciclo de turnos que recomienzan con otra pregunta de acuerdo con el contexto siempre que posible:

TCH: Sí, hemos hablado de la rotación trienal, mejora la producción.. pero las relaciones entre señores nobles y campesinos, ¿siguen siempre igual, a finales de la edad media? Al final de la edad media, ¿qué pasa?

CHI: Que hay revueltas, ¿no?

CHI: Revueltas campesinas

TCH: Pero antes de las revueltas.. las revueltas son..

CHI: las revueltas <x...x>

TCH: Sí, pero antes de las revueltas, los campesinos... quiero decir, los los siervos obtienen mucha producción, ¿no? Y obtienen mucho excedente, ¿no? ¿Qué es eso?

CHI: Mucho ¿qué?

TCH: Excedente agrícola

CHI: Pues que sobraba la comida

TCH: ¿Sobraba?

CHI: Sí

TCH: ¿Y por qué sobraba?

CHI: Porque había.. la rotación trienal que producía mucha.. más cantidad de cultivo y tenían sitios de comercio, donde había..

CHI: Era como un <x...x>

TCH: Ah! Alberto, ¿<x...x> has dicho?

CHI: Sí

TCH: ¿Y cómo? ¿De qué forma? ¿Con qué?

CHI: En los cruces de caminos, <x...x> puertos

TCH: Sí. Sobraba, ¿no? Entonces ya tenían para vivir

CHI: Con muy buenas cosechas y había excedentes

TCH: Había muy buenas cosechas

CHI: Que sobraba para comer y vivían

TCH: ¿Y a qué dio lugar? ¿Eso, ese sistema de cambio? ¿A qué dio lugar?

CHI: Al...

TCH: ¿Qué pasó entonces con los campos?

CHI: Que se abandonaron los campos

TCH: Ah. ¿Por qué?

CHI: Surgieron las ciudades

TCH: Surgieron las ciudades. Muy bien. Y...¿ qué pasa entonces en las ciudades?

CHI: Se convierten en lugar de comercio

TCH: Sí, la ciudad entonces era un lugar de comercio, fundamentalmente eh?. Comprar, vender eh?, cambiar cosas. Y... y sí, la sociedad ¿qué pasa? ¿Siguen siendo campesinos y nobles? ¿O...?

Se nota que el profesor empieza haciendo un resumen de los temas que habían comentado hasta entonces y lanza la primera pregunta de esa serie. Al constatar que los alumnos no contestan lo que deseaba les ayuda a buscar otras posibles contestaciones introduciendo brevemente otro tema con otra pregunta y es cuando los alumnos entienden lo que buscaba y a partir de eso sigue la secuencia de feedback reafirmando la respuesta dada y rehaciendo las preguntas didácticas ora requerimiento ora alarma hasta que lleva a los alumnos a una secuencia lógica de los hechos desde el excedente agrícola hasta el surgimiento de las ciudades y sigue preguntando por las consecuencias de los acontecimientos.

En otros momentos parece requerir una visión crítica de los alumnos:

TCH: A ver, el primer punto.. Clara, tú misma, empieza, rompe el hielo. ¿Qué, qué trata el primer punto de..?

Clara: pues.. cómo era la vida en las zonas rurales

TCH: Bien ¿Qué pensáis de eso?

Clara: ... pues a ver, que vivían en casas rudimentarias.. con.. con troncos.. se hacían con troncos y trabajaban.. eran autosuficientes y trabajaban en el campo los campesinos

CHI: Tenían una vida muy dura

TCH: ¿El qué?

CHI: Que tenían una vida muy dura

TCH: ¿Los campesinos? ((el estudiante asiente)) ¿Y por qué crees tú que tenían una vida dura?

CHI: Porque.. no había trabajo.. el trabajo era de campo.. tenían que trabajar en el campo y tenían que trabajar todos los días

TCH: Sí. Pero ahora también trabaja la gente en el campo. ¿no? <x...x>
CHI: No tanto.
TCH: ¿Eh?
CHI: No tanto.
TCH: ¿No tanto?
CHI: Tenían que pagar impuestos.. vamos, tributos a los nobles
TCH: ¿Tenían que pagar tributos?
CHI: Sí. Excedentes por..
TCH: ¿Cómo?
CHI: Excedentes
TCH: ¿Y eso en qué consistía?
CHI: Pues en un 10%, era el diezmo para los nobles, pero..
TCH: Bueno, <x...x> diezmo.
CHI: <x...x>
TCH: Y eso era duro. Y... si no se lo daban, ¿qué pasaba? Si no tenían ese beneficio, ¿qué pasaba?
CHI: Pues que no había comida
TCH: ¿<x...x>?
CHI: Porque.. pasaban unas épocas muy duras, porque si no había cosecha, <x...x> pues no tenían qué comer
TCH: Eso es. <x...x> en época de hambre, ¿no?
CHI: Claro
TCH: Para algunos. ¿Qué más? ¿<x...x> era la vida dura, el trabajo del campo?

En esta secuencia el profesor investiga si el alumno realmente tiene fundamentado lo que quiere decir, una vez que pregunta qué piensan los alumnos de eso es coherente con instigar al alumno que argumente su posición. Esto lo consigue con las preguntas refuerzo: el qué, eh, no tanto, y cómo, por ejemplo. Y más precisamente con la pregunta referencial: "Pero ahora también trabaja la gente en el campo. ¿no?" y termina con la satisfacción asumida al terminar con el estímulo "Eso es", dejando la buena impresión de que el alumno logró alcanzar a sus expectativas.

También hace preguntas "trampa" en las que Boissat (1991) incluiría como las *alarmas*, una vez que necesita la interpretación el alumno para saber que es lo que supone el profesor:

CHI: Y los campesinos se protegían del señor feudal

TCH: ¿Cómo?

CHI: Que los campesinos se protegían del señor feudal

TCH: ¿Se protegían?? Con el señor feudal?

CHI: Sí

TCH: Y eso qué.. ¿cómo lo explicas tú?

CHI: Pues que.. vivían dentro del feudo los campesinos

TCH: ¿Dentro del castillo del señor feudal?

CHI: No, en feudos

TCH: Ah, en feudos.

CHI: <x...x>

TCH: Eso es.¿Y qué era eso de un feudo?

La pregunta subrayada es un claro ejemplo de las preguntas alarma. Este tipo de interacción parece hacer con que los alumnos estén atentos a todo lo que pueda inquirir el profesor por que no siempre la respuesta es fácil ya que a veces no se puede inferirla a través de la entonación o del contexto. En este caso por ejemplo el contexto ayuda pero aún así parece válido el cambio de tipo de pregunta una vez que es como si despertara a los alumnos de la secuencia pregunta-respuesta más o menos obvia y los mantuvieran atentos y avisados de que no todo es previsible. También les demuestra que el propio profesor está interesado y atento a las respuestas lo que puede ser que estimule la participación dicente.

Otro punto a ser resaltado es que parece haber una fuerte tendencia de colaboración y estímulo, así como el uso de respuestas cortas de afirmación, una vez que de la misma manera parecen importantes para la contribución espontánea de los alumnos. Generalmente aparecen al final de una secuencia o bien de una respuesta más compleja:

TCH: Sí, la ciudad entonces era un lugar de comercio, fundamentalmente eh?. Comprar, vender eh?, cambiar cosas. Y... y sí, la sociedad ¿qué pasa? ¿Siguen siendo campesinos y nobles? ¿O...?

CHI: No. Nace una nueva clase que son los burgueses

TCH: Ah! Nace una nueva clase social, los burgueses. ¿Y qué poderes tienen los burgueses?

CHI: Están divididos en dos partes: la alta burguesía y la baja burguesía

TCH: Muy bien. ¿Y qué pasa? ¿Qué diferencia había entre ellos?

CHI: Pues que la alta burguesía eran los comerciantes y banqueros y... la baja burguesía eran los... artesanos y.. y campesinos

TCH: ¿Y entran los nobles también? ¿O no? No, no tenía nada que ver con los nobles la burguesía, ¿verdad? ¿Eran nobles la burguesía?

CHI: No

TCH: No. ¿Eran ricos?

CHI: Algunos

TCH: Algunos. Pero no eran nobles ¿verdad? No podían llegar a ser nobles.

¿Por qué no podían llegar a ser nobles los burgueses.. o un campesino? ¿

Qué pasaba con la sociedad entonces?

CHI: Porque cada uno nacía campesino no podía cruzar a la siguiente.. clase, por ejemplo

TCH: Clase o escalón, ¿no?

CHI: Estamento

TCH: Eh?

CHI: Estamento

TCH: Estamento. Muy bien. ¿Y qué es eso del estamento? A ver

La respuesta estímulo siempre está seguida de otra pregunta, lo que cierra e inicia otro ciclo en la misma secuencia. Esto hace con que se renueve el ciclo de respuestas sin que parezca monótono una vez que el profesor el claro en elucidar su contentamiento con las respuestas de sus alumnos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Según las muestras presentadas anteriormente se puede decir que existen dos tipos bastante distintos de modelos de administración de IRF. El primer

grupo parece más carente de informaciones y el profesor trata de terminar las secuencias con explicaciones, mientras que en el segundo los estudiantes tienen un papel activo y las secuencias son finalizadas generalmente con otra pregunta que les estimula a participar en las iniciaciones.

Relativo a la manera con que cada profesor reacciona a las contribuciones de los aprendices, se puede decir que en el grupo "B" durante los momentos de IRF se identifica una postura colaborativa y de estímulo. Las respuestas de los alumnos suelen ser cuantitativa y cualitativamente significativas. Ya en el grupo "A" se observa que las contribuciones no son menos importantes pero más superficiales, una vez que son respuestas retiradas del material que tenían, y son básicamente copias de frases del texto.

También se destacan las reacciones respecto a las equivocaciones de las respuestas. Mientras que en el grupo "A" la profesora las corrige puntualmente proporcionando la respuesta y corrigiendo el alumno en el mismo instante en la mayoría de las ocasiones, en el grupo "B" el profesor estimula a que los alumnos encuentren la respuesta correcta o se den cuenta de lo que se les pide dándoles pistas o haciendo otras preguntas.

Respecto a las singularidades presentadas aquí, se puede decir que cada profesor tiene su estilo propio de conducir la clase y eso, claro, depende de varios factores como los objetivos de la clase, el tiempo, el tipo de ejercicio propuesto, las características del grupo, entre otros. Lo que se nota entretanto, es que algunas posturas parecen ser más colaborativas que otras y parecen facilitar la comunicación y el manejo del IRF dependiendo de cada caso. Ambas aseguran mantener su papel de iniciar y finalizar las secuencias así como mantener el orden y el dominio de las respuestas y cada uno a su manera tiende a trabajar el ejercicio particularmente subordinándose al contexto en el que está.

Todo ello lleva a creer que el profesor del grupo "B", al usar el feedback de forma variada y eficaz consigue obtener la participación de los alumnos de

manera que logra desarrollar una serie de funciones que auxilian en la organización de la clase y la administración de las informaciones, lo que contribuye claramente para un ambiente de aprendizaje. El profesor al tener el total dominio de las respuestas y la manera apropiada para lograr alcanzar sus objetivos torna la estructura IRF un ejercicio de control y manutención de un foco único de atención, lo que lleva a los estudiantes a concentrarse y participar en la secuencia.

A su vez, en el grupo "A" se percibe una intensificación respecto las "preguntas guión", y la profesora parece bastante preocupada en aclarar una serie de puntos a sus alumnos. No se nota en gran medida la participación voluntaria de los alumnos, lo que puede indicar que o no dominan totalmente el tema y por eso no se sienten suficientemente seguros para aportar alguna información o bien la manera con que la clase es conducida no les involucra en el proceso. Esto se puede dar por la postura no siempre colaborativa de la profesora, por la falta de feedback de estímulo o por el foco demasiado en el contenido y la evaluación del mismo.

En resumen, se puede decir que las preguntas requerimiento usadas por el profesor "B" parecen proporcionar el desarrollo del tema y la participación de sus alumnos así como las respuestas cortas de afirmación y el feedback de estímulo. El refuerzo en teste caso parece ser de gran ayuda ya que partió de las respuestas y vino siempre acompañado de otra pregunta, lo que reafirmaba la respuesta correcta y daba seguimiento al tema. Esta mezcla de interacción y dominio de las facultades parece traer un resultado satisfactorio para el profesor y probablemente para los alumnos también, y esto resulta en una clase que además de otros factores que pueden estar involucrados en el proceso contribuyen para un ambiente de aprendizaje y involucrimiento de ambas partes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Boissat, A. 1996. *The language of classroom*. Nueva York: teachers College Press.

Christie, F. 2002. *A Theoretical Framework*. In *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum, 1-27.

Edwards, D. 1995. *A commentary on Discursive and Cultural psychology*. *Culture & Psychology*. 1 (1): 55-65.

Gibbons, P. 2006. *The teacher: teaching as mediation*. In *Bridging Discourses in the ESL Classroom*, 173-234.

Hall, J. K., Verplaetse, N. 2000. *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*. In Hall, J. K. e Verplaetse, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Laurence Erlbaum.

Nikula, T. 2007. *The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms*. In Dalton-Puffer, C. and Smit, U. (eds) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 179-204.

Romero Trillo, J. & Llinares García, A. 2001. *Communicative constraints in native/non-native pre-school settings*. *International Journal of Corpus Linguistics* 6/1: 27-46.