▌Iberoamerica Vol.23 No.2 [2021. 12] : 135~178
https://doi.org/10.19058/iberoamerica.2021.12.23.2.135

Retroalimentación Positiva de los Profesores Nativos de ELE

Positive Feedback from Native Professors of Teaching Spanish as a Foreign Language

Choi, Hong-Joo*

〈Abstract〉

A teacher's talk does not make a simple delivery of information. It reflects the role of the teacher, since the language used by a teacher intervenes in a crucial way in the complex mechanisms that underlie teaching and learning of foreign languages. In this sense, the ways in which teachers give feedback have an impact on the process, not only of learning, but also of teaching. The important role of emotional factors in learning has resonated strongly in the intuition of many second and foreign language teachers. As a result, over the past three decades, research on foreign language acquisition has confirmed the hypothesis that language learning is enhanced by rapport between teacher and student. This study analyses the positive feedback given by native Spanish teachers in the context of university classes in Korea. The positive words from a language teacher are related to forming emotional factors such as motivation, attitude, interest, self-confidence, self-esteem, anxiety, and empathy, which directly influence in the acquisition of Spanish. 35 hours of

* 울산대학교 스페인중남미학과 부교수. E-mail: hongjoos@ulsan.ac.kr

oral practical classes taught by three native teachers of Colombian, Spanish and Mexican nationality were examined. According to the result, almost all the correct answers from students were corresponded with some type of positive feedback. The most frequent strategies are making a compliment, an approval, a repetition, and laughter or non-verbal cues. It is interesting to observe that teachers don't use only a single strategy to provide positive feedback, but instead combine multiple ways to enrich the positiveness of the feedback.

Key Words: Positive Feedback, Affective Factor, Native Professor, Teaching Spanish as Foreign Language, Teacher Talk

Ⅰ. Introducción

En el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero intervienen varios factores. La capacidad individual de los estudiantes, el entorno educativo en el que se realiza el aprendizaje y los factores socioculturales son algunos ejemplos. Entre ellos existe uno que condicionaría todo el proceso, no solo del aprendizaje, sino también de la enseñanza. Se trata del factor afectivo: la motivación, la ansiedad, la actitud, la empatía, la inhibición o la confianza en sí mismo juegan un papel crucial. La afectividad dentro del aula se percibe o se especifica a través de la interacción entre profesor y alumno. Y la clave está en el discurso del docente, quien dirige y controla el transcurso de una clase. El discurso generado por el profesor en el aula de lenguas extranjeras se caracteriza por dos aspectos: didáctico y

conversacional. Es didáctico o académico porque es expositivo, argumentativo y directivo, así como se convierte en muestras o recursos de la lengua meta. También puede ser conversacional porque constituye una situación comunicativa típica entre los interlocutores[1)].

Entre los varios tipos del discurso docente, las maneras con las que el profesor realiza la retroalimentación están estrechamente vinculadas con la dimensión afectiva. Como bien se sabe, la retroalimentación o el feedback docente significa respuesta o reacción sobre una acción de los alumnos. Desde la perspectiva didáctica, la retroalimentación se clasifica en dos tipos: la positiva y la correctiva(o negativa). Ambas son esenciales para el desarrollo de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros y tienen una finalidad constructiva y productiva. No obstante, las formas concretas de su realización pueden jugar en contra de aquel propósito educativo que proponen los profesores. Por ejemplo, una retroalimentación correctiva inadecuadamente expuesta no genera efectos deseados, ya que puede herir las emociones del alumno. En cambio, si el profesor enfatiza su reacción positiva ante una respuesta correcta de un alumno, refuerza conductas provechosas para el aprendizaje.

En este sentido, creemos que se hace más patente la capacidad discursiva de los profesores en relación con el factor emotivo cuando se trata de un contexto educativo asiático. En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras existe una lista larga de estudios sobre el perfil de estudiantes asiáticos, quienes tienden a mostrarse pasivos o poco participativos en las clases de práctica oral. Según el análisis de Mendoza Puertas(2017, 158), las

1) Las características del discurso docente desde el punto de vista de los estudios de la lengua conversacional, las trataremos en el siguiente apartado.

razones son varias y nos llaman la atención algunas vinculadas con el factor afectivo: la preservación de la imagen pública, el miedo a cometer errores, la falta de confianza, la ansiedad y la timidez. Ante esta susceptibilidad emocional de los alumnos durante la actividad didáctica, los profesores se ven obligados a cuidar más de su lenguaje, especialmente, cuando transmiten retroalimentaciones.

Así pues, hemos propuesto un proyecto de investigación que analiza la retroalimentación de los profesores nativos de ELE en el contexto universitario coreano. La finalidad es, por una parte, examinar las formas de retroalimentación positiva y correctiva. Y, por la otra, queremos subrayar la necesidad, no solo de la retroalimentación en sí, sino también de su realización apropiada y proporcionada. El análisis nos permitirá observar su función, que contribuye al buen desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera. El presente estudio corresponde a la primera parte, que se centra en explorar la retroalimentación positiva. Para ello, hemos analizado 35 horas de clases de conversación impartidas por profesores de tres nacionalidades de habla hispana, llevadas a cabo durante el año académico 2020. Todas estas sesiones se llevaron a cabo en una sola universidad coreana. Debemos anotar que hemos tomado como corpus las clases grabadas en las plataformas de videoconferencia(el Zoom y el Cisco Webex), ya que la situación pandémica causada por el COVID-19 nos obligó a impartir las clases en línea. No obstante, creemos necesario apuntar que el análisis no se enfoca en la enseñanza en línea ante la crisis sanitaria mundial. En las líneas que siguen trataremos el discurso docente para poder proceder a las

propiedades de la retroalimentación en el aula.

Ⅱ. Discurso de aula y docente

El discurso de aula se refiere al tipo de lenguaje generado en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y se produce, en general, por los dos agentes que llevan este evento comunicativo: el profesor y los alumnos. La finalidad didáctica es la característica que lo define. El papel del profesor suele cobrar una mayor importancia, puesto que el discurso de aula es institucional y debe cumplir con sus objetivos y expectativas determinados. Quien enseña tiene que actuar como introductor o presentador del discurso propio del aula y, más concretamente, del discurso específico de su área o ámbito de conocimiento. Alarcón(2011) propone el término 'discurso profesional docente', que se deriva de las definiciones de discurso profesional y profesión docente, para referirse a las prácticas discursivas que implican la labor profesional docente. El autor lo define de la siguiente manera: "el discurso profesional docente corresponde a los textos que produce y recepciona un(a) profesor(a) para el desempeño de su labor docente, ya sea en modalidad oral, escrita o multimodal"(Alarcón 2011, 161-162). Investigar el discurso docente contribuye a trasladar la atención centrada en la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos a entenderla como un proceso completo de intercambio o flujo de conocimientos y opiniones. La importancia de la interacción entre profesor y alumno en la construcción del conocimiento, ya destacada en la teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky(1984), puede ser justificada a

través del análisis del lenguaje docente, ya que es la lengua la que permite realizar la actividad de enseñanza y aprendizaje. Martínez-Otero(2004, 4-6) presenta un modelo pedagógico original para analizar el discurso del profesor en el aula a partir de cinco dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Las detallaremos en el apartado 1.2. al tratar las características del discurso docente.

1.1 Estructura del discurso de aula

Para explorar el lenguaje docente, concretamente, la retroalimentación positiva, es necesario entender previamente cómo se constituye el discurso de aula. La estructura de participación del discurso oral en el aula difiere de la de una conversación espontánea. Por ejemplo, los turnos de habla y la duración de la interacción están más o menos predeterminados. Cazden(1991, 64) explica que en las clases típicas hay asimetría en los derechos a hablar: el profesor tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona; puede llenar todos los silencios e interrumpir a cualquiera que esté en el uso de la palabra; puede hablar a los alumnos desde cualquier lugar del aula y en cualquier volumen o tono de voz. Pero no todos los docentes se valen de estas reglas de forma continuada. Los turnos tanto predeterminados como espontáneos se concretan durante la interacción entre profesor y alumno. Y esas partes de la interacción se van encadenado en forma de pares adyacentes para instituir una sesión de clase.

Revisndo la literatura sobre el discurso de aula, se observa que existe un consenso universal en cuanto a su estructura[2]. El conjunto de intercambio

de turnos en el aula corresponde al clásico patrón de 'tres partes', que se ha descrito por varios investigadores(Sinclair and Coulthard 1975, Mishler 1975a, 1975b, Shuy and Griffin 1978, Mehan 1979). La primera parte de esta secuencia se denomina 'Iniciación (I)', la segunda 'Respuesta (R)' y la tercera 'Evaluación (E)' (Shuy and Griffin 1978, Mehan 1979) o 'Feedback (F)' (Sinclair and Coulthard 1975):

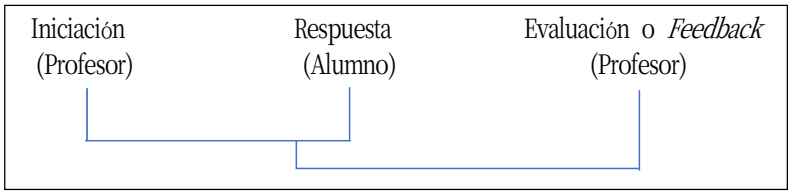

Figura 1. Organización secuencial de la estructura típica del discurso de aula

Sinclair y Coulthard(1975) comprenden el intercambio de turnos de habla que se produce en la situación de enseñanza y aprendizaje mediante las siguientes unidades: clase, secuencia, intercambio, intervención y acto de habla. En consecuencia, el procedimiento lectivo sigue a la estructura I (profesor) - R (alumno) - F (profesor). Este modelo está propuesto para analizar el discurso de aula de manera sistemática y se centra en las clases tradicionales o típicas en las que la asimetría del poder discursivo es clara entre los participantes. Y proyecta un punto de vista bastante limitado sobre

2) Candela(2001) revisa las corrientes teóricas sobre el discurso de aula y señala que los trabajos actuales, especialmente con orientación neovygotskiana y etnometodológica (Hicks 1996, Wells 1993, Candela 1998), encuentran cada vez más excepciones a esta regla, convirtiéndola en lo que es una norma que indica una orientación, pero no una obligatoriedad.

la función discursiva, ya que Sinclair y Coulthard(1975, 120) se basan en la noción de que el significado de una expresión corresponde a la evaluación predictiva de lo que sigue, es decir, cada enunciado está predeterminado para cumplir con una sola función discursiva. Stubbs(1983, 96) señala que dicha perspectiva se debe a que tratan tan solo un tipo de significado transmitido por cada enunciado y argumenta que la función discursiva de un enunciado tiene que ver con la organización del discurso en sí.

Mehan(1979, 10), por su parte, considera que el aula está organizada socialmente y los participantes colaboran para establecer esa organización. Así pues, pone énfasis en la naturaleza interconectada de la interacción áulica en modalidades verbales y no verbales, así como en la organización secuencial y jerárquica de las clases. La organización secuencial se refiere al flujo de la clase desde el comienzo hasta el final y la organización jerárquica significa el conjunto o la unión de las partes que componen la actividad didáctica en el aula(Mehan 1979, 35). El autor explica que la secuencia de I-R-E contiene dos pares adyacentes acoplados. La respuesta de iniciación es el primer par y cuando se completa, este par se convierte en la primera parte de una segunda parte. Y esta segunda parte de este par es un acto que evalúa positivamente la finalización del par iniciación-respuesta(Mehan 1979, 54). Estas relaciones de coocurrencia están bien reflejadas en la figura 1.

La organización secuencial de la estructura típica de tres partes del discurso de aula es el prototipo comúnmente aceptado tanto en la sociolingüística como en el análisis del discurso. Y, en efecto, la estructura es útil para analizar los patrones del habla en el aula y las características

del lenguaje docente. Asimismo, para analizar la retroalimentación positiva de los profesores nativos de ELE, vamos a adoptar la organización secuencial de tres partes como la estructura básica del discurso de aula. Sin embargo, creemos necesario anotar un par de aspectos al respecto. Por un lado, se va a emplear el término 'feedback(retroalimentación)' en vez de 'evaluación' para referirnos a la tercera parte de la estructura, puesto que el primero es, en nuestra opinión, una noción superior que puede abarcar el segundo, así como dispone de varias sub-funciones como correctiva o aclarativa. Y, por otro lado, hay que tener en cuenta que esta secuencia discursiva de I-R-F no ocurre en todos los casos y, aun basándose en ella, es probable que es produzcan formas modificadas.

2.2 Discurso docente

Consideramos que el discurso generado por el profesor en el aula es tanto didáctico como conversacional. Sin embargo, el estudio de la lengua española oral se muestra reticente a atribuir el carácter conversacional al discurso docente. Pese a que no es el objetivo de esta investigación, creemos necesario describir someramente la propiedad discursiva del habla del profesor dirigido a los estudiantes. No ha sido fácil encontrar un estudio que trate el tema específica y descriptivamente, pero González Argüello(2010) ofrece un análisis dedicado a la índole discursiva del lenguaje producido por el profesor en el contexto de enseñanza y aprendizaje. La autora revela que es difícil colocar el discurso docente bajo alguna de las etiquetas que aparecen en la tradición española del estudio de la lengua oral. Este discurso no puede clasificarse ni como espontáneo

en su totalidad ni como no espontáneo o totalmente planificado porque el discurso docente es expositivo, argumentativo y directivo, con lo cual, se asemeja a los textos escritos(González Argüello 2010, 27).

Desde el punto de vista del estudio de la lengua conversacional, el discurso docente es bien elaborado y premeditado(o no espontáneo), así como unidireccional o monologal(de persona a audiencia). Al ser un discurso institucional, el lenguaje empleado tiende a ser estandarizado y la tipología es bastante limitada. Como se ha comprobado en el apartado anterior, existe un marco o sistema de funcionamiento propio que predeterminan los turnos de habla y la duración de la interacción. Según Coulthard(1977, 105) y Cazden(1991, 64), en una situación comunicativa pública como la de un aula, se le concede a un hablante la autoridad, ya que ese hablante, en este caso, el docente debe asumir el rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizaje. Pues bien, son innegables las propiedades indicadas. Pero es discutible que el discurso de aula se caracterice solamente por ellas. En este sentido, Vigara(1992,17), quien considera que una clase raramente constituye actos de comunicación propicios a lo conversacional, admite que puede haber un intercambio más o menos espontáneo entre el profesor y los alumnos en un determinado momento, es decir, una circunstancia comunicativa muy cercana a la meramente conversacional. Este punto no debería ser desatendido, pues el discurso docente sí está dotado de carácter conversacional. En una situación de enseñanza y aprendizaje, el profesor y los alumnos colaboran activamente para cumplir con el objetivo didáctico, pero también se registran interacciones espontáneas, coloquiales y afectivas para satisfacer la

necesidad social, ya que el aula es, al fin y al cabo, un ámbito social.

Si el discurso docente puede o debe favorecer el desarrollo intelectual, cognitivo y socio-afectivo de los estudiantes, nos conviene examinar los factores específicos que lo posibilitan. En este sentido, Martínez-Otero(2004) propone un modelo psicopedagógico para analizar la potencia formativa del discurso docente. El investigador distingue, a la luz de la semiología, cinco dimensiones del discurso docente y especifica los indicadores que corresponden a cada dimensión: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética(Martínez-Otero 2004, 4). Nos interesa la dimensión afectiva, ya que en este trabajo se parte de la idea de que el discurso docente tiene un vínculo directo con la motivación de logro académico de los estudiantes y en este proceso psicológico intervienen componentes afectivos. Los indicadores de la dimensión afectiva son los siguientes(Martínez-Otero: 2004, 4-5):

- Diálogo con los alumnos.
- Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad. Escasa formalidad.
- Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional.
- Carece de homogeneidad, es "irregular" e "imprevisible".
- Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.
- Incluye vocablos y giros coloquiales.
- Valoraciones positivas sobre los alumnos.
- Importancia de la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc.

- Predomina la función expresiva.

La retroalimentación positiva, que aparece como séptimo indicador de la dimensión afectiva del discurso docente(valoraciones positivas sobre los alumnos), juega un papel crucial a la hora de motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Ⅲ. Retroalimentación positiva

Los docentes observan lo que dicen los alumnos y a partir de ahí orientan y realizan propuestas de forma oral o escrita para completar el proceso de enseñanza. Así pues, el término *retroalimentación* en el ámbito educativo se refiere al discurso que proporciona comentarios, información o preguntas relacionados con la respuesta del alumno. Dicha actividad didáctica ha sido tratada bajo diferentes nombres: *follow up*(Sinclair y Coulthard, 1975), *evaluation*(Lier, 1984) o *react*(Chaudron, 1988). Sea cual sea su etiqueta, esta última parte de la secuencia discursiva de I-R-F es la más crítica para el aprendizaje, ya que, en un aula de idiomas extranjeros, los alumnos obtienen información sobre su comportamiento lingüístico de la lengua meta a partir de las reacciones del profesor. Debido a su clara función pedagógica, la mayoría de los estudios vincula la retroalimentación directamente con la corrección de errores. No obstante, la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no se limita solo a la corrección de errores, sino que es una noción que abarca toda la información proporcionada por los oyentes(no solo el profesor, sino

también otros alumnos) para mejorar la comprensión de la lengua meta. En consecuencia, la retroalimentación se manifiesta en varias formas: aclaraciones, afirmaciones, explicaciones adicionales, instancias de elogios o felicitaciones, risas y señales no verbales de apoyo, etc.

Vigil y Oller(1976) proponen una perspectiva interesante sobre la tipología de la retroalimentación en el aula de idiomas. Los autores conciben el canal multidimensional de la comunicación humana en dos dimensiones: la afectiva y la cognitiva. La primera se trata de la relación afectiva y el apoyo motivacional marcados a través de gestos, diferentes tonos de voz o elementos paralingüísticos. Y la segunda se refiere a la información cognitiva transmitida por medio de mensajes para un mejor entendimiento o comunicación, es decir, se centra más en elementos lingüísticos. Dicha clasificación ha sido aplicada también a la retroalimentación, en la que también se distingue entre la afectiva o positiva y la cognitiva(Vigil y Oller 1976, 281-282). La retroalimentación afectiva o positiva se refiere a aprobaciones, elogios y señales no verbales correspondientes, mientras la cognitiva o negativa, teniendo en cuenta las características de la labor docente en el aula de idiomas, puede ser interpretada como la corrección de errores.

La función didáctica de la retroalimentación se completa a través de la interacción entre la positiva y la negativa. Kuo(2003, 10) opina que una tarea principal de los profesores de idiomas es “discernir la tensión óptima entre la retroalimentación positiva y negativa” logrando un equilibrio que ofrezca suficiente estímulo para motivar al alumno, pero no tanto como para que los errores sean pasados por alto. Sin embargo, se han realizado

muchos estudios sobre la corrección de errores(la retroalimentación negativa), mientras la retroalimentación positiva, hasta la fecha, rara vez se menciona en la literatura de ELE. Los estudios que analizan la retroalimentación positiva del profesor dejan claro su impacto positivo y potencial en el proceso, no solo del aprendizaje, sino también de la enseñanza. Chomsky(1959, 23) ya señaló que se hallaban resultados positivos de elogio("correcto" o "bueno") del profesor en la adquisición de lenguas. Elwell y Tiberio(1994) realizaron una encuesta a los estudiantes para averiguar si ellos valoran los elogios o no y concluyen que la mayoría percibe la retroalimentación positiva como un elemento importante para sus comportamientos sociales y académicos. En este sentido, el estudio de Magilow (1999) es de especial interés. El investigador decide llevar a cabo un estudio sobre la relación entre la retroalimentación positiva y negativa partiendo de su propia experiencia docente y llega a la conclusión de que, para lograr un aprendizaje exitoso del idioma, los profesores deben establecer un lazo afectivo con los estudiantes.

Las palabras valorativas positivas del profesor se relacionan con los factores emocionales como la motivación, la actitud, el interés, la confianza en uno mismo, la autoestima, la ansiedad y la empatía, que influyen directamente en el comportamiento de adquisición de los estudiantes. Según Rossiter(2003, 1), el importante papel del factor emotivo en el aprendizaje ha resonado fuertemente en las intuiciones de muchos profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Y, como resultado, durante las últimas tres décadas, la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras ha confirmado la hipótesis de que el aprendizaje de la lengua se

ve reforzado por la empatía entre profesor y alumno(Rossiter 2003, 2). Numerosos autores han descrito actividades para mejorar las experiencias afectivas de los alumnos y ha surgido un número creciente de materiales para atender la afectividad en las aulas de idioma extranjeros. Entonces, ¿cómo se concretan las reacciones positivas del profesor? Vigil y Oller(1976) proponen que la retroalimentación positiva puede tomar la forma de marcadores de elogio como "OK", "bien", "bueno" y "excelente", así como una respuesta personal positiva. Magilow(1999, 125) subraya que la afinidad se genera a través de una variedad de actitudes del profesor, que incluye humor, ánimo o interés personal hacia los alumnos. El resultado del análisis de nuestro corpus confirmó las observaciones de los investigadores citados. Se aprecian varios tipos de la retroalimentación positiva, que las detallaremos en la parte del análisis.

Ⅳ. Metodología

Se examinaron 35 horas de clases de práctica oral impartidas por tres profesores nativos de nacionalidad colombiana, española y mexicana. Las clases recopiladas son del departamento de español de una sola universidad coreana. Los niveles de los estudiantes son variados, desde el A1 hasta el B2, puesto que, por un lado, el nivel del alumno no se tiene en cuenta como variante analítica y, por otro lado, los datos fueron recolectados de 5 asignaturas distintas. En cada clase, están inscritos entre 15 y 30 estudiantes. Dichas asignaturas son ordinarias, es decir, pertenecen al currículo académico regular del departamento. Como tristemente se conoce,

el año 2020 fue marcado por el COVID-19 y las universidades coreanas se vieron obligadas a impartir las clases virtuales. En consecuencia, las clases que fueron sometidas al análisis del presente estudio se quedaron grabadas en las plataformas de videoconferencia (Zoom y Cisco Webex). Solicitamos tanto al departamento como a los profesores nativos el permiso del uso de los datos con la finalidad académica.

La particularidad de la fuente del corpus no significa que este trabajo se centre en la enseñanza en línea ante la crisis sanitaria mundial. No obstante, nos pareció necesario tener en cuenta los rasgos de la interacción didáctica mediante la plataforma digital y realizamos la entrevista con los profesores nativos al respecto. Según ellos, se vieron obligados a emplear todo tipo de estrategias para captar y mantener la atención de los alumnos: hablar más despacio y con más claridad, utilizar más señales faciales y corporales, subir el tono de voz, exagerar la entonación, ser más empáticos, etc. Así pues, hemos considerado la manera con la que los docentes se esfuerzan en esta situación extraordinaria de la enseñanza a la hora de interpretar los datos. Admitimos las limitaciones que puede presentar este tipo de corpus para llevar a cabo el análisis del discurso, ya que no son interacciones didácticas convencionales o típicas. Pero, aun así, el estudio puede contribuir a revelar cómo se realiza la retroalimentación positiva en el aula de ELE y con qué estrategias discursivas.

Aunque hemos transcrito de forma manual todas las secuencias que incluyen la retroalimentación positiva, no hemos anotado las convenciones de transcripción para su presentación. Esto se debe a que el objetivo de este estudio no es un análisis del discurso secuencial completo, que debe

considerar la dinámica de los turnos de habla, las intervenciones, el silencio o las alteraciones de entonación, etc. Lo que queremos explorar son las formas con las que los profesores crean para proporcionar la retroalimentación positiva, así como las estrategias discursivas y los marcadores utilizados con más frecuencia. Nos pareció conveniente una exposición simplificada de la interacción entre profesor y alumno. Asimismo, se va a emplear el formato de Mehan(1979, 37):

I (Initiation)	R (Response)	E (Evaluation)
3:1 T: These four people over to Martin.	Many: (move to seats)	T: Good, Rafael.

Este modelo es el que mejor muestra, no solo la estructura del intercambio en el aula, sino también el encadenamiento de la producción de las retroalimentaciones. Los enunciados están transcritos tal y como se produjeron, con lo cual, los errores cometidos por los estudiantes se presentarán sin modificaciones.

Ⅴ. Análisis

Según el resultado del análisis, la mayor parte de la retroalimentación positiva se genera siguiendo el patrón convencional del discurso de aula. Pero se observan también interacciones que no son estrictamente transaccionales, que desde el punto de vista técnico su ausencia no impide

completar la labor docente. La primera corresponde a la parte planificada por el profesor. Se producen reacciones positivas cuando el alumno da una respuesta correcta o satisfactoria. Y otro tipo de retroalimentación positiva surge a raíz de una respuesta inesperada o divertida, en consecuencia, el profesor intenta fomentar la empatía con los alumnos. Por esta razón, decidimos clasificar la retroalimentación positiva en dos categorías: la primera estaría formada por las reacciones positivas típicas ante una respuesta correcta del alumno y, la segunda, por las fáticas[3].

5.1 Valoraciones positivas

Hemos examinado 165 muestras de esta primera categoría. La cifra no se corresponde con el número total de retroalimentaciones positivas producidas en las sesiones analizadas, sino a la cantidad de las muestras que elegimos para el análisis. Se registraron varias formas para trasmitir señales positivas a las respuestas correctas o apropiadas de los alumnos: el elogio, la aprobación, la repetición y las risas o señales no verbales.

1) El elogio

Entre las formas de la evaluación positiva, los marcadores de elogio son los más frecuentes: “bien”, “muy bien”, “excelente”, “perfecto”. Es una señal positiva que contiene afecto y es una respuesta más intensa al comportamiento del estudiante que otro tipo de retroalimentación(Thomas

3) Las expresiones fáticas son meras formas de sociabilidad, que cumplen la finalidad directa de vincular el oyente al hablante por un nexo de algún sentimiento social o de otra clase(Malinowski, 1984 [1923], 333-335).

1991, Blote 1995). Este tipo de marcadores se emplean o bien solos o bien en combinación con otras estrategias de retroalimentación positiva.

(1)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
2:3	P: Vamos a describir la chica A, la primera chica. Noa Kim, ¿cómo es ella?	A: Um, la chica es joven y delgado··· delgada.	P: *Bien.*

(2)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:10	P: Isabela, número 6, Isabela. "No quiero ir al cine, quiero ir a la discoteca".	A: Pues no··· vayas al cine···ve a la discoteca.	P: *Perfecto.*

Según el seguimiento de la secuencia total, cuando estos marcadores aparecen solos, la respuesta esperada suele ser fácil o lo suficientemente trabajada anteriormente, por lo tanto, el profesor prevé una respuesta correcta. No se registraron muchos ejemplos de este tipo, sino que el mayor uso de los marcadores de elogio se halla en combinación con distintas formas de la retroalimentación positiva. El siguiente ejemplo es la composición de tres estrategias: el profesor da una retroalimentación positiva con una respuesta afirmativa(¡Eso!), repite la respuesta del alumno (Bolsa) y, por último, termina ofreciendo un elogio(muy bien).

(3)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:21	P: Martina, dime una cosa.	A: Bolsa.	
	P: ¿Cómo?	A: ¿Bolsa?	P: *¡Eso! Bolsa, muy bien.*

Hay varios casos en los que se emplean los marcadores de elogio junto a otras estrategias. Los presentaremos en las partes correspondientes a cada estrategia.

Se aprecia la intensificación del elogio mediante la reiteración de los marcadores, la subida del tono de voz, el cambio de entonación, las expresiones exclamativas o las señales no verbales.

(4)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:20	P: Eh… ¡Martina!	A: Te presento a Pablo. Es el marido de Marta. Es bastante alto y un poco gordito. Tiene el pelo corto. Tiene 36 años y es constructor. Ahora mismo está en su oficina.	P: *Martina, bien, muy, muy bien, Martina. Muy bien.*

En este caso, la alumna había sido corregida varias veces de sus errores

durante la clase, pero esta presentación de la actividad fue satisfactoria. Parece ser que es la razón por la que el profesor intentó motivarla intensificando el elogio. Observamos otra secuencia interesante:

(5)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:72	P: ¿Cómo se lee este número?	A: Um…cuatrocientos… cincuenta y dos millones, cua… cuarenta y dos mil… ciento treinta y dos.	P: *Rafael, excelente, muy, muy bien. Muy bien, muy bien, muy bien.* ¡Listo!

Este fragmento fue recopilado de una sesión dedicada a la práctica de números y estaba siendo complicado tanto para el profesor como para los alumnos seguir adelante con la actividad. Según el vídeo, el alumno tardó bastante en completar la respuesta y el profesor compensa al alumno con un elogio notablemente intensificado.

Otra forma de reforzar la retroalimentación positiva es el uso de las expresiones o marcadores exclamativos como “de por Dios”, “Dios mío”, “Uy”, “Wow”, etc.

(6)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:37	P: Número 12, Flora.	A: Estamos a jueves.	P: Flora, *de por Dios*, muy bien. Estamos a jueves. (Se levanta de la silla y mueven los brazos en señal de felicitación)

(7)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:94			
P:	Ivon, quiero que hagas una oración utilizando esto. (Señala la palabra "iracundo")		
A:		Cristal es más iracunda que Ben.	
P:			*¡Wow!* Eso era, muy bien, Ivon. Esto era para decirles que este adjetivo, si es "iracundo", cuando es masculino, pero "iracunda", cuando es femenino. Ivon, excelente, *uy,* qué felicidad me da.

Como se puede apreciar en el último enunciado de este ejemplo("qué felicidad me da"), los docentes expresan la satisfacción personal por el buen seguimiento de sus alumnos. La involucración emocional del profesor y su clara expresión puede producir un mayor impacto en el comportamiento académico, ya que crean un ambiente del equipo y la afinidad entre profesor y alumno:

(8)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:75			
P:	¿Quién más está por ahí? (Mira la pantalla) ¡Martina Park! Este número, ¿cómo se lee? Todo esto. Todo esto tan largo.		
A:		(Permance en silencio durante un buen rato) Sesenta y dos mil de millones, cuatro…¡Ah! Cuatrocientos…	

P: (Interviene) Martina, escúchame, recuerda que esto de acá no, no lo pronunciamos. No, así en coreano, no. Esto de acá no lo pronunciamos, ¿vale? Entonces, nos, nos quedamos con esta parte. Entonces, ¿cómo decimos este número?	A: Se, sesenta y dos mil cuatro…cuatrocientos cincuenta y dos millones, cua, cuarenta y dos mil cientos, ah, ciento treinta y dos.	P: Eso es, Martina, muy bien. *Me alegra mucho eso.* Listo.

(9)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:75			
P:	Intenta otra vez, Selena.	A: Ochocientos sesenta y dos… dos…	P: Sí. (Escribe en la pizarra "mil")
		A: Mil… cuatrocientos cincuenta y dos millones cuarenta y dos mil ciento, ciento treinta y dos…	P: Ya, ya, allí estuvo muy bien, OK, OK. Uf, *me pongo feliz* y me da calor, pero el asunto sigue.

Cuando el profesor da retroalimentación positiva con el elogio, incluye el nombre del alumno y lo repite, como ocurre en los ejemplos (4), (5), (6), (7) y (8). También utiliza expresiones vocativas como "viejo", "amigo",

"mujer" etc. para acentuar el elogio estableciendo la empatía con los alumnos:

(10)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:68			
P:	Y, entonces, ¿cómo se llama este número? Unidad, ¿de qué? Vicente, ¿se te ocurre? ¿Cómo se llama este número?	A: Unidad de millón.	P: *Excelente, viejo*. Entonces, unidad de millón.
1:69			
P:	Eh, Flora, ¿cómo se llama este número?	A: Decenas de millón.	P: *Exacto, mujer, muy bien*, decena de millón.

2) La aprobación

Otra estrategia discursiva más frecuente son las señales que aprueban lo que se ha dicho. Los marcadores que aparecieron con esta función son "sí", "ajá", "OK", "vale", "de acuerdo", "correcto", "exacto", "eso" y "eso es".

(11)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:2			
P:	Y, ¿qué te parece el salario?	A: De primera.	P: *Ajá*, muy bien, *de acuerdo*, gracias.

(12)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
2:19			
P:	Número cuatro, Lara.		
		A: Jueves.	
			P: Jueves, *eso es*.
P:	Cinco, Jaime.		
		A: Viernes.	
			P: Viernes, *OK*.

Como ya lo hemos indicado, las formas con las que los profesores ofrecen la evaluación positiva se emplean combinadas y la gran mayoría de los casos analizados demuestra que estos marcadores de aprobación se usan con el elogio o la repetición. Los fragmentos (11) y (13) muestran la mezcla de las estrategias de aprobación y elogio, mientras el (14) es un ejemplo del uso compuesto de los marcadores de aprobación y la repetición:

(13)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:52			
P:	¿Qué están haciendo Raquel, John y Mario?	A: Raquel, John y Mario están jugando cartas.	P: *Eso, muy bien*, Ximena.

(14)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:13			
P:	Eh, María, ¿qué están haciendo las chicas de	A: Um, están trabajando.	
P:	la A? ¿Dónde?	A: En el hospital.	P: *Ajá, están trabajando.*
		A: Porque el uniforme es de hospital.	P: *Eso es. Están trabajando en un hospital. Muy bien, perfecto*, gracias, María.

La razón por la que la retroalimentación positiva debe formar una parte importante de la actividad didáctica se confirma en la reacción de los estudiantes. Como nuestro corpus se deriva de clases grabadas en las plataformas de videoconferencia[4], hemos podido observar las reacciones de los estudiantes durante y después de la emisión de retroalimentaciones. Según hemos observado, el alumno espera o solicita la aprobación del profesor para seguir con la práctica oral asignada:

(15)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
2:24			
P:	Eh, Penélope, ¿dónde es?, ¿dónde crees que es el número tres?	A: Uh… en la calle.	
			P: La calle, muy bien.
P:	Y, ¿hoy qué tiempo hace Penélope?	A: Un poco frío. (Mira la cámara esperando la respuesta de la profesora)	
			P: *¡Ajá! Sí.*
		A: (Después de la aprobación de la profesora la alumna sigue con su respuesta) Pero hace sol.	
			P: (Asiente con la cabeza.) *Ajá.*

4) Creemos necesario anotar que la mayoría de los alumnos enciende la cámara y se ve la cara, por lo tanto, podemos analizar su reacción ante la retroalimentación producida por el profesor. Esto se debe a que, por la decisión del departamento, para confirmar la asistencia es necesario que la cámara esté encendida y que la imagen esté enfocada en la cara de los alumnos.

En el ejemplo que sigue también se reafirma la necesidad de la aprobación por parte de la alumna para seguir con el transcurso de la actividad didáctica:

(16)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:15			
P:	¿Quién nos dice sus frases? Este…Rebeca, Rebeca, dinos qué cosas llevas haciendo.	A: Llevo bebiendo un café durante dos años.	P: ¿Bebiendo un café? Ah, llevo bebiendo café durante dos años. Ya, yo ya te entendí, bien, ¿otra?
		A: Um, uh… llevo… llevo… ¿criando? (Se detiene y mira la cámara)	P: *Ajá, sí,* criando.
		A: Criando un perro, uh, seis años.	

La alumna da la respuesta en forma interrogativa, ya que parece que no se siente segura de su respuesta y solicita la afirmación del profesor deteniendo la actividad y mirando la cámara. Puede que la reacción de la alumna se deba a que su primera respuesta fue corregida por el profesor y perdió la confianza. En cualquier caso, cuando el profesor la aprueba, progresa con su tarea.

Según el análisis, el empleo de estos marcadores no es imprescindible para “aprobar” lo que se ha dicho por el alumno:

(17)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:1			
P:	Por ejemplo, ¡Felipe! ¿Qué trabajo te gustaría hacer y por qué?	A: Um, quiero trabajar desde casa.	P: Más a gusto, ¿no? Y, ¿sabes sobre instrumentos musicales? ¿Te gusta la música?
		A: No, pero parece que es más cómodo que otro.	P: Y, ¿qué te parece el salario?
		A: De primera.	P: Ajá, muy bien, de acuerdo, gracias.

(18)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:18			
P:	Bien, chicos, vamos, entonces, a revisar, ¿sí? Vamos a ver, Carla Kim, ¿has comido alguna vez comida de algún país hispanohablante? ¿Sí o no? Y, ¿qué?	A: Sí, he comido dos veces.	P: ¿Qué has comido?
		A: Um, paella y taco.	P: Wow, ¡qué bien! Y, ¿cuál te gusta, la paella o el taco? O ¿los dos?
		A: Ah, me gusta los dos.	P: Los dos. (Se ríe) Muy bien, gracias.

Son casos en los que las preguntas afines o los comentarios adicionales

funcionan como una señal de afirmación, es decir, como una retroalimentación positiva. Como se puede apreciar, aunque no se emitieron los marcadores típicos de aprobación, los estudiantes continúan progresando con la práctica oral.

3) La repetición

El profesor puede proporcionar evaluación positiva repitiendo la respuesta correcta del alumno. Esta forma de retroalimentación positiva también aparece frecuentemente. A primera vista, se parece al funcionamiento de los marcadores de aprobación, pero el valor didáctico es lo que la diferencia de las simples señales de aceptación. La repetición de la respuesta correcta sirve para confirmar el contenido lingüístico no solo al alumno contestado, sino también al resto de los alumnos que siguen la clase.

(19)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
3:3	P: Lucía, "Bicicleta de montaña. Muy buenas condiciones. 200 euros. Teléfono 915743289".	A: Anuncios por palabras.	P: Bien, muy bien, *anuncios por palabras*. De acuerdo.

(20)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
2:2	P: No tiene… ¿qué no tiene?	A: No tiene bigote.	P: *No tiene bigote*, muy bien, eso es.

La repetición de la respuesta correcta del alumno aparece, en su gran mayoría, junto a otras estrategias, especialmente, los marcadores de elogio. Sin embargo, se hallan casos en los que la repetición se empela sola:

(21)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
2:28			
P:	Vale, vamos allá, eh, número 8. Leonor, foto 1.	A: ¡Qué frío tengo!	
			P: Muy bien, entonces, *¡Qué frío tengo!*
2:29			
P:	Leonor, ¿dónde es esto?	A: Uh… en la montaña.	
			P: *En la montaña.*
P:	Y, ¿qué hay en la montaña? ¿Hay…?		

En esta interacción, las dos retroalimentaciones del profesor se realizan con la repetición. A diferencia de otros casos, en la segunda aparece la repetición sola(En la montaña), no se combina con ninguna estrategia de valoración positiva. Esto significa que el repetir la respuesta correcta en sí se convierte en una forma de retroalimentación positiva. Es una forma efectiva de proporcionar la retroalimentación para el aula de idiomas extranjeros, puesto que el docente puede aprovechar la respuesta del alumno para reiterar el recurso lingüístico que está practicando en el momento.

4) Las señales no verbales

Se aprecian varias formas del lenguaje no verbal para transmitir

valoraciones positivas. Asentir con la cabeza, dar señales de OK con dedos, levantar el pulgar hacia arriba, aplaudir, sonreír o las risas son las más comunes, pero se observan gestos más exagerados como moverse los brazos o levantarse de la silla. Este último caso corresponde al ejemplo (6), citado en 4.1.1. Entrevistamos al profesor para preguntar sobre su reacción y la razón se debe a la situación de la enseñanza en línea. La clase en cuestión fue una de las primeras clases que tuvieron lugar en marzo de 2020, asimismo, tanto el profesor como los alumnos se encontraban bastante perplejos ante una nueva forma de enseñar y aprender español como carrera universitaria. Por lo tanto, el profesor sobreactuaba cuando daba retroalimentaciones positivas para motivar a los alumnos y captar la atención. Aunque se requiere un análisis más detallado, a nuestro juicio, muchos gestos corporales y faciales, la subida de tono y la exageración de entonación recopilados en el corpus se originan por la misma causa.

Las señales no verbales se emplean, en su gran mayoría, con los marcadores de elogio y el efecto esperado es la intensificación de la retroalimentación positiva:

(22)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:43			
P:	¿Qué está haciendo Gilberto?	A: Sí, Gilberto está leyendo el per… periódico.	P: *(Muestra a la cámara los dos pulgares para arriba)* Sara, superbién, muy, muy bien, Sara.

(23)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
1:60			
	P: Felipe, haz una, una ora…, organiza una oración.	A: Uh… tengo un examen mañana, voy a estudiar toda la noche.	P: ¡Eso! *(Aplaude)* Muy bien. Tengo un examen mañana, voy a estudiar toda la noche, muy, muy bien el ejemplo. Muy bien.

Pese a que casi todas las reacciones producidas por los docentes se manifiestan acompañadas con algún gesto facial y corporal, los ejemplos citados son los que nos llamaron especial atención por el movimiento exagerado para reforzar la evaluación positiva.

5.2 Interacciones fáticas

La interacción entre profesor y alumno en una clase tiene carácter institucional. El discurso generado en un contexto institucional denota algunas propiedades[5] que debemos tener en cuenta para su análisis. Una de ellas es la que ya hemos mencionado al tratar la estructura del discurso de aula: la modalidad del par adyacente pregunta-respuesta. Otro aspecto que nos interesa es la función transaccional del lenguaje. Debido a la característica inherente del contexto, parece ser que la comunicación

5) Para una explicación más detallada sobre las características del discurso institucional, véase Drew y Heritage(1992). La gran parte de las características discursivas descubiertas de la interacción institucional viene de la teorización de los investigadores mencionados.

institucional tiene la única finalidad de completar la tarea asignada. Sin embargo, como ya subrayaron varios investigadores(Spencer-Oatey 2000, Placencia y García 2008), la comunicación institucional cumple tanto la función transaccional como la social. La gestión interpersonal del lenguaje puede ser entendida dentro de la noción de la comunicación fática, que consiste en cooperar en armonía para conseguir el objetivo comunicativo común.

Según el resultado del análisis, los docentes, quienes tienen el control de la interacción en el aula, persiguen el cumplimiento de la tarea al mismo tiempo que atienden a la necesidad social. Desde el punto de vista didáctico, este aspecto del discurso docente se entiende dentro de la dimensión afectiva: el uso de vocablos coloquiales, la muestra de interés personal hacia los alumnos, las bromas y la comunicación no verbal(gestos cómicos) son componentes registrados en el corpus. Estas formas fáticas del profesor se alejan de los aspectos convencionales de una clase de idiomas, como dirigirla de acuerdo con el plan de enseñanza o corregir errores lingüísticos para la precisión y el perfeccionamiento de la lengua meta. Pero ayudan a fomentar un ambiente relajado para que "los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera"(Dufeu 1994, 89-90, citado en Arnold 2000, 28).

Hemos observado tres tipos de interacción fática en forma de retroalimentación en el corpus. El primero consiste en ampliar la retroalimentación a las preguntas personales relacionadas con la respuesta dada por el alumno:

(24)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
F2:4			
	P: Dime, ¿cuál es?		
		A: Voy a, voy a intentar, intentar tomar alcohol menos, una vez a la semana. De hecho, estoy haciendo desde este mes y creo que está, está exitoso, así que quiero seguir.	P: OK, ¿qué bebes normalmente?
		A: Soju.	P: Soju, wow (se ríe), totalmente fuerte, ¿no? Aunque acá en Corea, pues tenéis todos bastante resistencia. A mí me parece muy fuerte. Marta, si vas a beber solo una vez a la semana, ¿qué día vas a beber? ¿Cuál es tu propósito?
		A: Um… no sé, cuando quiera. Pero sé que es mucho más mejor dejar completamente. Pero todavía para mí es muy difícil.	P: OK. Espero que no vayas a beber el miércoles a la hora de esta clase, ¿OK? (Se ríe)
		A: (Se ríe)	

En esta escena, la interacción se va alargando por la opinión y las preguntas de la profesora sobre el tema. Creemos que es una comunicación fática, que va más allá de una simple práctica oral entre profesora nativa y

alumna. Aunque la fluidez de la alumna podría haber influido en la expansión del intercambio, la profesora muestra interés personal y termina con un comentario humorístico. Hay casos en los que el profesor añade comentarios sobre sí mismo en relación con el contenido de la actividad:

(25)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
F1:9			
P:	Antonio, ¿tú te pones perfume todos los días?	A: No, nunca me pongo perfume.	P: Oh, nunca. Yo, en cambio, yo, Andrés (el nombre del profesor), sí me pongo perfume todos los días porque me gusta. Muy bien, otra.

En la situación citada, el profesor y los alumnos estaban trabajando con una encuesta sobre el cuidado personal de imagen. Los alumnos habían dado la información al respecto y el profesor comentó también sobre su hábito. Como se puede comprobar, los comentarios personales no son inapropiados para ser tratados en ese contexto.

Se recopiló otra función de las formas fáticas que se emplean para dar retroalimentación:

(26)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
F2:5			
P:	Sonia, ¿en España dicen algo más?	A: No sé…	P: Cuando tú respondías al

	A: (Se ríe) Dígame o hola.	teléfono, ¿qué decías? Con tus amigos. O··· ¿no te llamaban? (Se ríe)

Cuando los alumnos están nerviosos o se muestran pasivos, los docentes recurren al humor para motivarlos. He aquí otro ejemplo de un gesto cómico para el mismo propósito:

(27)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
F1:17 P: Martina, otra centena.		A: (Permanece en silencio mirando la cámara) A: Trescientos.	P: (Susurra acercándose a la cámara con una expresión facial cómica) Martina, dime una centena. P: Eso, trescientos, listo. Todos estos son centenas.

La alumna no contestó, no porque no hubiera escuchado al profesor, sino porque se quedaba en silencio mostrando inseguridad. Después de la reacción del profesor con aquel gesto cómico, la alumna contestó en voz baja.

Por último, es interesante observar las formas fáticas con las que se inicia la actividad docente. Los profesores abren la sesión con saludos afectuosos o mostrando interés personal hacia los alumnos:

(28)	I (Iniciación: Profesor)	R (Respuesta: Alumno)	R (Retroalimentación: Profesor)
F1:11			
P:	Clara.		
		A: Sí.	
			P: ¡Qué bueno verte, Clara! No imaginé que te vería nuevamente.
P:	Sonia.		
		A: Sí.	
			P: Por Dios, Sonia. ¡Tienes el cabello corto! Oh, qué bueno.

Este tipo de reacciones de los profesores es el intento de establecer la afectividad en el aula, ya que los comentarios de índole personal tienen un valor claramente relacional y los factores emocionales positivos facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo que queremos destacar es que los participantes de una interacción institucional, en nuestro caso, profesores y alumnos de ELE también muestran intereses personales y van estableciendo así un lazo afectivo.

Ⅵ. Consideraciones finales

Hemos analizado la realización de la retroalimentación positiva de los profesores nativos dirigida a los estudiantes coreanos de español como lengua extranjera. Casi todas las respuestas correctas de los estudiantes fueron correspondidas por algún tipo de retroalimentación positiva. Las estrategias con mayor frecuencia de aparición son el elogio, la aprobación,

la repetición y las risas o señales no verbales. Y los docentes no recurren a una sola estrategia para suministrar la retroalimentación positiva, sino que combinan varias formas para intensificar la valoración positiva. Creemos necesario anotar que el carácter personal de cada docente puede afectar a la manera de expresar sus emociones y, por lo tanto, a la de realizar la retroalimentación positiva. Como bien señala Arnold(2000, 22), desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, ser es tan importante como hacer; un buen profesor de idiomas sabe y hace, pero esencialmente es. Esto no significa que un profesor extrovertido sea mejor docente que otro que tiene un carácter menos expresivo. No obstante, la práctica docente puede mejorar y ser más satisfactoria con la reflexión. El discurso docente no es solo el mero vehículo de información, sino también es un objeto de reflexión para mejorar la labor docente, puesto que la lengua que utiliza el docente interviene de forma crucial en los complejos mecanismos que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas extranjeros. El presente estudio es un estudio experimental y tiene limitaciones, pero pretendemos, con el resultado del análisis, delinear el próximo estudio, que nos aporte información sobre el impacto positivo de dicho mecanismo en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Bibliografía

Alarcón, M. A.(2011), "Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente", *Literatura y Lingüística,* 23, pp.141-165.

Arnold, J.(2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: Cambridge University Press.

Blote, A.(1995), "Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment", *Learning and Instruction,* 5, pp.221-236.

Candela, A.(1998), "Students power in classroom discourse", *Linguistics and Education,* 10 (2), pp.139-164.

Candela, A.(2001), "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 6 (12), pp. 317-333.

Cazden, C. B.(1991), *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje,* Barcelona: Paidós.

Chaudron, C.(1988), *Second language classroom,* New York: Cambridge University Press.

Chomsky, N.(1959), "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". *Language,* 35 (1), pp.26-58.

Coulthard, M.(1977), *An Introduction to Discourse Analysis,* London: Longman.

Drew, P. y Heritage, J.(1992), "Analyzing Talk at Work: An Introduction" en P. Drew, & J. Heritage (eds.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings,* Cambridge University Press: Cambridge, pp.3-65.

Defeu, B. (1994), *Teaching myself,* Oxford: Oxford University Press.

Elwell, W. C., y Tiberio, J.(1994), "Teacher praise: What students want",

Journal of Instructional Psychology, 21(4), pp.322-329.

González Argüello, M. V.(2010), "El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿Un discurso con características propias?, *PHONICA,* 6, pp.26-48.

Hicks, D.(1996), *Discourse, Learning and Schooling,* Cambridge: Cambridge University Press.

Kuo, H.(2003), *The nature and causes of Interlanguage fossilization. The Source online journal of education,* University of Southern California, USC Rossier School of Education. http://www.usc.edu/dept/education/TheSource/issue_2003_spring/kuo.htm.

Lier, L. V.(1984), "Analyzing interaction in second language classrooms", E*LT Journal,* 38(3), pp.160-169.

Magilow, D.(1999), "Case study #2: Error correction and classroom affect", *Teaching German,* 32 (2), pp. 125-129.

Malinowski, B.(1984 [1923]), "El problema del significado en las lenguas primitivas" en C. K. Ogden y I. A. Richards (eds.), *El significado del significado,* Barcelona: Paidós, pp.312-360.

Martínez-Otero, V.(2007), "Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional", *Revista Iberoamericana de Educación,* 43(2), pp.1-11.

Mehan, H.(1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom,* Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Mendoza Puertas, J. D.(2017), "Superando la renuencia a hablar en las aulas coreanas de ELE. La opinión del estudiante universitario", *Tonos Digital,* 33, pp.1-33.

Mishler, E. G. (1975a), "Studies in dialogue and discourse: An exponential law of successive questioning", *Language in Society,* 4, pp.31-52.

Mishler, E. G. (1975b), "Studies in dialogue and discourse II: Types of discourse initiated by and sustained through questioning", *Psycholinguistics Research Journal,* 4, pp.99-121.

Placencia, M. E. y García, C. (2008), "Formas, usos y funciones del habla de contacto en español", *Oralia,* 11, pp.16-20.

Rossiter, M. (2003), "The effects of affective strategy training in the ESL classroom", *TESL-EJ,* 7 (2), pp.1-20.

Shuy, R. and Griffin, P.(1978), *The study of children's functional language and education in the early years. Final report to the Carnegie Corporation of New York,* Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.

Sinclair, J. y Coulthard, M.(1975), *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils,* Oxford: Oxford University Press.

Spencer-Oatey, H.(2000), *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures,* Continuum: Londres.

Stubbs, M.(1983), *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language,* Oxford: Blackwell.

Thomas, J.(1991), "You're the greatest! A few well-chosen words can work wonders in positive behavior reinforcement", *Principal,* 71, pp.32-33.

Vigara, A. M.(1992), *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico,* Madrid: Grados.

Vigil, N. A. y Oller, J.(1976), "Rule fossilization: A tentative model", *Language Learning,* 26, pp.281-295.

Vygotsky, L. (1984), "Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar", *Infancia y Aprendizaje,* 27/28, pp.105-116.

Wells, G.(1993), "Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom", *Linguistics and Education,* 5, pp.1-37.

<Resumen>

El discurso docente no es solo el mero vehículo de información, sino también es un objeto de reflexión para mejorar la labor docente, puesto que la lengua que utiliza el docente interviene de forma crucial en los complejos mecanismos que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas extranjeros. En este sentido, las formas con las que los docentes realizan la retroalimentación tienen un impacto en el proceso, no solo del aprendizaje, sino también de la enseñanza. El importante papel del factor emotivo en el aprendizaje ha resonado fuertemente en las intuiciones de muchos profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Y, como resultado, durante las últimas tres décadas, la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras ha confirmado la hipótesis de que el aprendizaje de la lengua se ve reforzado por la empatía entre profesor y alumno. El presente estudio analiza las palabras valorativas positivas de los profesores nativos de ELE en el contexto universitario coreano. La retroalimentación positiva del profesor se relaciona con los factores emocionales como la motivación, la actitud, el interés, la confianza en uno mismo, la autoestima, la ansiedad y la empatía, que influyen directamente en el comportamiento de adquisición de los estudiantes. Se examinaron 35 horas de clases de carácter práctica oral impartidas por tres profesores nativos de nacionalidad colombiana, española y mexicana. Las clases recopiladas son del departamento de español de una sola universidad coreana. Según el resultado el análisis, casi todas las respuestas correctas de

los estudiantes fueron correspondidas por algún tipo de retroalimentación positiva. Las estrategias con mayor frecuencia de aparición son el elogio, la aprobación, la repetición y las risas o señales no verbales. Y los docentes no recurren a una sola estrategia para suministrar la retroalimentación positiva, sino que combinan varias formas para intensificar la valoración positiva.

Palabras Clave: Retroalimentación Positiva, Factor Afectivo, Profesor Nativo, ELE, Discurso Docente

▌Submission of Manuscript: 29 of October, 2021
▌Manuscript Accepted: 7 of December, 2021
▌Final Manuscript: 10 of December, 2021