

MIQUEL LLOBERA ES CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ES ASIMISMO COORDINADOR DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPANYOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESA UNIVERSIDAD Y COORDINADOR DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN "PENSAMIENTO Y ACTUACIONES DE PROFESORES Y APRENDIENTES DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS".

MarcoELE agradece al profesor Miquel Llobera la selección de este artículo para su reedición, en versión española, en nuestra sección "Biblioteca histórica". Y asimismo su amabilidad en la revisión de esta traducción y de la bibliografía.

Con el título de "Discourse and Foreign Language Teaching Methodology", el presente artículo fue publicado en McLaren, Neil y Madrid, Daniel (eds.): *A Handbook for TEFL*. Alicante, Editorial Marfil, Colección Ciencias de la Educación, 1995 págs. 375-393, Capítulo 14. (ISBN: 84-268-0875-1), y hasta esta versión electrónica sólo estaba disponible en edición impresa.

TRADUCCIÓN REALIZADA POR JAVIER SÁNCHEZ Y AGUSTÍN YAGÜE

Los contenidos de este artículo pueden, según nos apunta el Dr. Llobera, ser complementados con el trabajo de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir*, reeditado recientemente (2007).

INTRODUCCIÓN

1. DISCURSO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN MODELO EMERGENTE PARA EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. Un modelo comprensivo de discurso: discurso generado en el aula y discurso aportado al aula

1.1.1. Discurso generado en el aula y discurso aportado al aula

2. MARCO DE PARTICIPACIÓN

2.1. Estatus

2.2. Roles sexuales

2.3. Rol social y estereotipos

2.4. Distancia

2.5. Preservación de la autoestima

3. ESTRUCTURA DEL DISCURSO E INFORMACIÓN

3.1. Implicaturas y Principio de cooperación

3.2. Tema y rema

3.3. Los conceptos de Campo, Tenor y Modo

4. LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

4.1. Situaciones de habla

4.2. Conversaciones

4.3. Actos de habla para regular el discurso

5. TURNOS Y REPARACIONES

RESUMEN

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

ACTIVIDADES

Para desarrollar la competencia discursiva entre los estudiantes de una lengua extranjera, los docentes deben estar familiarizados con algunos conceptos utilizados en la actualidad. En este capítulo veremos algunos de esos conceptos y presentaremos varias actividades para explorar las posibilidades existentes en las aulas y los libros de texto que pueden contribuir a nuestro propósito de desarrollar la competencia discursiva.

Introducción

A finales de los 50, inmediatamente después de que Skinner presentara su *Verbal Behaviour*, surgió un nuevo paradigma teórico sobre el modelo de lengua que debería enseñarse. Los nuevos conceptos teóricos desarrollados por Chomsky resultaban impresionantes. La lengua era entendida como un tipo de conocimiento que disponía de sus propias reglas y era específico de los seres humanos: el cometido de los lingüistas era describir cómo se organizaba ese tipo de conocimiento y en qué modo era adquirido por el niño como L1 o por niños y adultos como L2. El reto, por consiguiente, consistía en formular explicaciones para el hecho de que un número finito de ítems pudiera producir un número infinito de oraciones en el caso de la L1, y en identificar las vías y secuencias de adquisición en el caso de la L2. Desde este punto de vista, el objetivo fundamental de la lingüística era la explicación de la “competencia lingüística” de los seres humanos.

Por otra parte, se desarrolló también un enfoque menos mentalista de la lengua, resultado de una corriente antropológica que consideraba la lengua no sólo como un sistema mental sino también como un sistema “semiótico social” susceptible de ser estudiado a través de la “etnografía de la comunicación”. Aunque la competencia lingüística era un importante objeto de análisis, la “actuación” lingüística podía proporcionar ideas sobre cómo estaba organizada la lengua. Por ello, la lengua no debía ser descrita únicamente en función de “un hablante ideal” o de la “estructura” de una lengua determinada, sino en función de su ocurrencia y sus variaciones. Esta dimensión no se entendía como una mera desviación estilística sino como una descripción de usos de lengua que afectaba el sentido de lo que se decía o se escribía y, por supuesto, el modo en que el receptor del mensaje construía el significado. Hymes desafió las dimensiones de la teoría chomskyana al establecer que la gramática generativa era una teoría excelente para explicar la sintaxis, pero no resultaba en absoluto satisfactoria para proporcionar una explicación sobre la lengua en general. Éstos y otros estudios, como los de Gumperz y Hymes (1972: *Directions in sociolinguistics: The ethnography of Communication*) y Labov (1972: *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*), además de varias aportaciones cruciales en el campo del análisis conversacional publicadas en *Language* y *Language in Society*, por

entonces una revista reciente, aportaron argumentos explícitos en favor de una expansión del campo de actuación de la lingüística.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el impacto de la teoría de los actos de habla (Searle, por ejemplo) hizo que se dieran los primeros pasos hacia la introducción del concepto de discurso. Wilkins (1972, 1973; y con más detalle, 1976) mostró las contradicciones del sistema de secuenciación usado hasta el momento y propuso un currículo basado en los aspectos semánticos de la lengua en vez de en sus estructuras morfosintácticas. Van Ek desarrollaría enteramente esta propuesta en su *The Threshold Level*¹, publicado en 1975.

Cuando en la década de los 70 aparecieron los enfoques nocional-funcionales, la tendencia de algunos autores fue considerar los actos de habla (o funciones lingüísticas, como se denominaron en el campo de la Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras) como nuevos elementos lingüísticos objeto de aprendizaje, sin prestar atención a su compleja interacción con los amplios contextos en los que aparecían. Algunos materiales funcionales extremos resultaban incluso menos sugerentes que la práctica estructural mencionada arriba (*Presentar a alguien en situaciones formales e informales*, por ejemplo, se consideraba un objetivo, y la repetición de las producciones para realizar tal acto de habla, el cambio de registro, las relaciones jerárquicas, etc. se presentaban como prácticas necesarias).

Con todo, en el campo de la enseñanza del inglés, fue H.G. Widdowson quien se mostró más elocuente en la introducción del concepto; en 1973 presentó su tesis doctoral, titulada *An applied linguistic approach to discourse analysis*, y en 1978 publicó su libro más representativo, *Teaching Language as Communication*, en el que dedicaba un capítulo al discurso; un año más tarde, en su obra *Explorations in Applied Linguistics*, trataría ese mismo aspecto en un apartado completo y en varias partes de otros. Por esos años habían aparecido otras dos contribuciones esenciales: *Towards an Analysis of Discourse*, de Sinclair y Coulthard (1975) y *An Introduction to Discourse Analysis*, de Coulthard, publicada en 1977. En 1979 Brumfit y Johnson editaron una colección de artículos, titulada *The Communicative Approach to Language Teaching*, con dos aportaciones iniciales de Hymes y Halliday. Dos tradiciones de estudio de la lengua en uso se daban a conocer así a la profesión docente.

1. Discurso y enseñanza de lenguas extranjeras: un modelo emergente para el aula de lenguas extranjeras

De este modo, a principios de los 80, el concepto de discurso estaba claramente asentado entre los miembros de la profesión docente de lenguas extranjeras mejor informados. Este concepto aparecía estrechamente vinculado a la idea de competencia comunicativa y a menudo se asociaba con aspectos de la Sociolingüística y la Lingüística del Texto.

¹ El lector encontrará una edición electrónica de la versión española, *Un Nivel Umbral*, preparada por Peter Slagter, en *marcoELE*: <http://marcoele.com/num/5/nivelumbral>

No obstante, no se prestó suficiente atención a ciertos conceptos como el del Análisis de la Conversación. La fecunda aportación de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) pasó casi desapercibida en el mundo de la enseñanza de idiomas. Allwright fue el primer autor de este campo que hizo un uso significativo de los conceptos de DISTRIBUCIÓN DE TURNOS. Y estos conceptos se emplearon no tanto para definir los contenidos curriculares de la enseñanza de una lengua extranjera como para proporcionar ideas básicas y razonables que favorecieran el desarrollo de investigaciones sobre lo que realmente ocurría en las aulas de idiomas.

Todo ello nos acerca a uno de los aspectos cruciales sobre el discurso y la enseñanza de idiomas que ha desempeñado un papel importante en dos áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras: el discurso como un componente del currículo que debe ser abarcado mediante la acción de docentes y estudiantes (el modelo lingüístico) y el discurso como componente básico de la interacción estudiante-docente en el aula. Durante la pasada década ha habido un interés creciente en el discurso generado por la interacción en el aula. Chaudron (1988) ofrece una excelente síntesis del interés suscitado entre los investigadores, y Van Lier (1988) presenta un buen modelo para la investigación cualitativa de este tipo de discurso. Además, los diseñadores de currículos, los redactores de manuales y los docentes se han mostrado interesados en el tipo de muestras lingüísticas introducidas en el aula a través de los materiales de enseñanza; estos materiales debían presentar un modelo de lengua mucho más complejo ya que los estudios de la lengua en uso habían alterado el sencillo modelo de normas estructurales dominante en los 50, los 60 y principios de los 70. Aún no existen estudios sobre la interacción en el aula en los que se reconozca adecuadamente el papel de los materiales de enseñanza ni tampoco estudios de aprendizaje lingüístico en los que se tenga en cuenta la contribución del *input* lingüístico transmitido a través de esos mismos materiales.

1.1. Un modelo comprensivo de discurso: discurso generado en el aula y discurso aportado al aula

1.1.1. Discurso generado en el aula y discurso aportado al aula

Para estudiar el aprendizaje de la lengua en el aula se precisa un modelo de mayor amplitud. En este sentido, pueden resultar de utilidad los conceptos de discurso generado en el aula y discurso aportado al aula como dos componentes del discurso pedagógico que tiene lugar en la clase de idiomas. Con demasiada frecuencia los datos utilizados en los estudios de adquisición de segundas lenguas muestran sólo el habla del docente, con todas sus variaciones de habla interactiva estudiante-estudiante o docente-estudiante, como si los textos presentados mediante actividades de audición, lectura o instrucciones escritas para realizar actividades orales y otras fueran irrelevantes para el aprendizaje. El docente medio se pregunta por qué los investigadores no prestan más atención a lo que él o ella considera instrumentos esenciales para sus esfuerzos por ayudar a aprender. Tenemos que examinar las instrucciones que se dan para presentar muestras lingüísticas en el aula, pero también los contenidos que esas instrucciones contribuyen a presentar. Así, la distinción entre DISCURSO APORTADO al aula de idiomas y DISCURSO GENERADO en el aula de idiomas resulta pertinente (Llobera 1989, 1993). Con demasiada frecuencia tal distinción no es tenida en cuenta, y merece la

pena subrayar la perspectiva distorsionada que ello produce en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas o incluso en el del diseño curricular. Se debe, pues, considerar que esa distinción hace referencia a dos extremos de un continuo, más que a dos conceptos totalmente opuestos: algunos docentes generan un tipo de discurso que, debido a su experiencia en el aula, sigue patrones muy estrictos de acomodación al nivel de lengua de los estudiantes; por otra parte, determinadas muestras de lengua preestablecidas, con variaciones mínimas en sus presentaciones o con ligeros cambios de entonación, pueden sufrir cambios de significado relevantes –e incluso de sentido.

A estos dos conceptos de *discurso generado* y *discurso aportado* necesitamos añadir un modelo comprensivo que proporcione coherencia a los diferentes conceptos utilizados hasta ahora. El modelo descrito por Schiffrin (1987) puede resultarnos de ayuda. Este modelo presenta el discurso como un comportamiento social interactivo en el que la estructura de intercambio, la estructura de acción, la estructura ideacional y la estructura de participación o el marco de participación intervienen de forma simultánea.

El modelo se completa con el estado de la información, es decir, el conocimiento de la realidad y el conocimiento lingüístico y metalingüístico que hablante y oyente comparten y el modo en que ese conocimiento se organiza y gestiona: conocimiento y conocimiento metalingüístico que “varían en términos de su certeza y su notabilidad” (Schiffrin, 1987: 28).

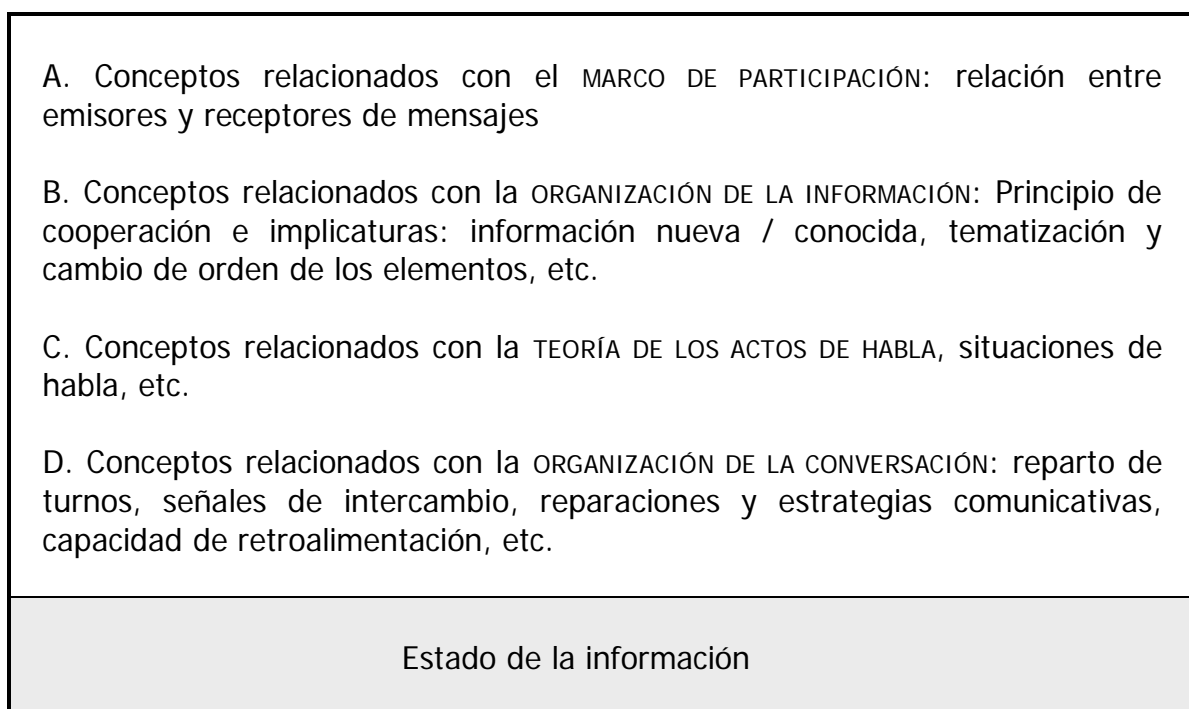


Fig. 1. El discurso como comportamiento social interactivo

Cada una de estas categorías incluye un vasto repertorio de conceptos que, si se presentan con detalle, ofrecen indicaciones de utilidad para el desarrollo de un

nuevo campo de conciencia lingüística entre los participantes en programas de formación de profesorado, como puede verse en las siguientes secciones.

2. Marco de participación

Los conceptos fundamentales en el ámbito de las relaciones entre los participantes son:

- a. Estatus (>, =, <)
- b. Rol sexual
- c. Rol social (policía, comprador, vendedor, médico, paciente, etc.) y estereotipos
- d. Distancia (extraños, conocidos, íntimos)
- e. Cortesía y autoestima

Fig. 2 Relaciones entre participantes

2.1. Estatus

La noción de *estatus* está bien definida en el uso de tratamientos y en el empleo de "honoríficos" al dirigirse a alguien, pero incluso éstos pueden cambiar según el entorno social. A comienzos de los 70, los estudiantes de los centros de educación secundaria de Gran Bretaña acostumbraban a dirigirse a su profesor (varón) como "señor". En los Estados Unidos se han usado diversos tratamientos (entre ellos, el de "profesor"), y en España ha habido una tendencia a reducir el uso de "usted", como el "vous" del francés, en favor de "tú". En efecto, en tiempos recientes ha sido habitual ver que a los profesores se les trataba de "tú" y no de "usted". Desaparecida la marca de estatus, se han desarrollado maneras nuevas -y más sutiles- de señalar la diferencia. Algunos docentes progresistas que fomentaron este uso del "tú" ahora son testigos, no sin preocupación, de cómo los niños de procedencias socialmente desfavorecidas poseen un conocimiento limitado del uso de las formas de "usted", lo que podría suponer un obstáculo en sus vidas profesionales. La distinción en el uso de "tú / usted" es muy complicada pues se espera que un hablante extranjero utilice "usted" -más formal- con mayor frecuencia que los hablantes nativos, quienes consideran que el tratamiento de "tú" es el apropiado cuando sienten que tienen algo en común (edad, profesión, intereses culturales, etc.). Es incluso posible escuchar a profesores universitarios de instituciones españolas y francesas utilizar "tú" cuando conversan en español y "vous" cuando lo hacen en francés. El tratamiento de "usted" puede ser usado por personas de un estatus similar o inferior para señalar un deseo de distanciamiento o como signo de hostilidad.

2.2. Roles sexuales

Si al factor ESTATUS añadimos el factor del ROL SEXUAL y la incidencia de la CORTESÍA, el panorama se vuelve mucho más complejo. Los conceptos de tratamiento y

referencia estudiados por Kramer (1975) y McConnell-Ginet (1978) mostraron que los hombres pueden dirigirse entre ellos con palabras como "colega" o "tío"² en el inglés hablado en los Estados Unidos y en determinadas profesiones; no existen términos equivalentes para las mujeres, que son tratadas con palabras cariñosas del tipo "querida", "cielo" o "cariño" tanto por hombres como por mujeres. Al solicitar un servicio o realizar una consulta y en clases sociales muy concretas, una mujer puede dirigirse a un hombre más joven como "cariño". Y ello nos lleva a las diferentes investigaciones sobre cómo las mujeres reciben un tratamiento más "familiar" al que recibirían los hombres de un estatus parecido (Wolfson y Manes, 1980). En observaciones informales, se ha podido comprobar que en España los conserjes de los edificios universitarios tienen tendencia a dirigirse a las profesoras por su nombre de pila, tuteándolas, mientras que a los profesores los llaman por su apellido y los tratan de "usted", usando la fórmula más formal de Dr. y el apellido o "Don" y el nombre de pila. El rol sexual y el modo en que éste afecta al discurso ha sido objeto de numerosas reflexiones. Trudgill (1972) apuntó que las mujeres en Gran Bretaña tendían a evitar el uso de formas dialectales de escaso prestigio social mucho más de lo que lo hacían los hombres de su grupo social. Y la descripción del lenguaje de las mujeres por parte de Lakoff (1973) como "inmaduro, carente de firmeza y extremadamente cortés" dio lugar a un gran número de estudios empíricos para confirmar o refutar las bases introspectivas que habían conducido a esas conclusiones. Un buen ejemplo es el comportamiento social descrito por Zimmerman y West (1975) en el que los hombres –en el transcurso de conversaciones cara a cara- interrumpían el turno de las mujeres con mucha más frecuencia de lo que éstas lo hacían. En situaciones de desigualdad de estatus, como profesor / estudiante, se constató un mayor número de interrupciones en los casos en los que el profesor era una mujer y el estudiante un hombre que cuando el profesor era un hombre o el estudiante una mujer. Algunos de esos estudios muestran una situación que tal vez haya cambiado: sería interesante comprobar qué ocurre ahora que el número de profesoras y catedráticas es mucho mayor y su presencia ya no resulta excepcional. Con todo, si consideramos las investigaciones de West, basadas en grabaciones en vídeo de entrevistas médicas, en las que se constata que los pacientes varones tienden a interrumpir más a las doctoras que a los médicos -incluso más de lo que las propias doctoras interrumpen a sus pacientes varones-, podemos concluir que no hay demasiado margen para el optimismo. El factor sexo incide incluso sobre cómo se organizan los canales de respuesta: las conversaciones entre parejas de clase media han demostrado que las mujeres asienten a las intervenciones de sus compañeros con expresiones del tipo, "ajá", "hum", coletillas interrogativas, etc. con mucha mayor frecuencia de lo que lo hacen los hombres cuando son ellas las que conducen la conversación. Esta falta de asentimiento da pie a que las mujeres piensen que sus conversaciones no son de interés para sus compañeros y opten por el silencio o por un cambio de tema.

2.3. Rol social y estereotipos

El rol sexual afecta al discurso de muchas maneras y los docentes deben ser conscientes de sus repercusiones tanto en los libros de texto como en las "muestras" de discurso aportado. Resulta cada vez más evidente que los papeles sexuales ESTEREOTIPADOS (secretaria = mujer, jefe = hombre; madre = persona que

² "Buddy" y "Mac", respectivamente, en el original (*N. del T.*).

cocina, padre = persona que sale para ir al trabajo) que a menudo ilustran los libros de texto no son aceptables en términos educativos. La elección de temas y comentarios debe considerarse también desde esta perspectiva, y la distribución de turnos y la intervención en debates deberían someterse al mismo tratamiento antiestereotipos. En este sentido, el discurso generado en el aula seguirá los mismos principios educativos. Los estudiantes encontrarán cada vez más que términos como “bombero” o “presidente” se refieren tanto a “bombero/a” como a “presidente/a”, y los profesores verán cómo en libros dirigidos al profesorado siempre se alude al genérico “profesor” como “ella”.

2.4. Distancia

Wolfson mostró que necesitamos negociar nuestra interacción cuando conversamos con conocidos, algo que no hacemos cuando se trata de íntimos o de extraños. Entre colegas o estudiantes, si alguien pide dinero o los apuntes y la persona a la que se dirige la petición no desea prestar lo solicitado, ésta no puede decir simplemente “no”; el rechazo debe estar precedido de algo como “Pues... no tengo nada suelto en este momento...” o “Vaya, tenía pensado completarlos en la biblioteca mañana por la mañana temprano”. Si el interlocutor es un hermano o hermana, la respuesta podría ser: “Pero, ¿quién te has creído que soy? ¿Rockfeller? No tengo nada para prestarte...”. La respuesta podría ser la misma para un desconocido que pida en la calle, quizá con un “no” algo más tajante. Así pues, el concepto de DISTANCIA tiene tres categorías diferenciadas: íntimas, con conocidos y con extraños. Es importante que durante el desarrollo de *role-plays* o simulaciones los estudiantes y los profesores tengan en cuenta estos tres conceptos para mejorar las producciones.

2.5. Preservación de la autoestima

En ocasiones la negociación entre conocidos se entiende como una actividad de preservación de la autoestima. Y para explicar la noción de autoestima resulta útil otro ejemplo. Cuando una persona quiere invitar a alguien a cenar en un restaurante, antes de formular su invitación puede tomar ciertas precauciones para evitar un rechazo rotundo. Por ejemplo, *¿Qué haces el viernes?* Si el interlocutor desea rechazar la invitación antes de que ésta se formule, puede hacerlo sin herir la autoestima de la que persona que invita con la simple mención de ciertas ocupaciones. Las negativas tajantes, las invitaciones aceptadas de manera inmediata, las órdenes formuladas de forma demasiado directa o las opiniones personales no anunciadas mediante suficientes expresiones como *te importaría*, *podrías* y *deberías* son habituales en los libros de texto y, en especial, en las interacciones de los estudiantes cuando usan el inglés. Los docentes han de prestar atención a esos contenidos y proponer maneras de interacción más sutiles, pues de otro modo pueden producirse malentendidos cuando los aprendientes interactúan con hablantes nativos.

Propuesta de actividades preparadas para analizar los aspectos del discurso utilizados en los materiales didácticos y en las actividades de aula:

1. Examine los materiales que utiliza en su aula y:
 - a) Determine si en este tipo de discurso aportado se ofrecen suficientes ejemplos del uso de tratamientos dentro de un contexto.
 - b) Determine si ofrecen suficiente/alguna evidencia de diferentes comportamientos lingüísticos cuando los hablantes son hombres o mujeres, aparte de las diferencias fonéticas.
 - c) Determine si aparecen ejemplos de estereotipos sociales o sexuales en los personajes y las actividades incluidas en esos materiales.

2. Examine las actividades y el discurso generado que tiene lugar en el aula y:
 - d) Grabe alguna de sus clases y observe la frecuencia de intervención de chicos y chicas ante el resto de la clase cuando el turno de palabra es abierto.
 - e) Utilice la misma información para determinar si usted ofrece los turnos a chicas y chicos en función de su número en el aula.
 - f) Observe los modos en que los estudiantes se dirigen unos a otros en simulaciones o juegos de rol y ayúdelos a ajustar sus producciones de manera apropiada.
 - g) En simulaciones y juegos de rol, las expresiones esenciales, o actos de habla, deben estar por lo común rodeados de lengua de "negociación" (*Bueno, ya sabes... / Quisiera decir que... / etc.*). Grabe las conversaciones de algunas parejas e intente perfeccionarlas adecuándolas a modelos propios de hablantes nativos.

3. Estructura del discurso e información

En esta sección trataremos los siguientes conceptos: *implicatura* y *principio de cooperación*, *tema* y *rema*, *información nueva* e *información conocida*, *campo*, *tenor*, *modo* y *género*. Y lo haremos con algunas indicaciones sobre cómo se usan en el aula de idiomas.

3.1. Implicaturas y Principio de cooperación

Los hablantes son capaces de conferir sentido a enunciados que a menudo distan de ser explícitos. El lector del enunciado "Apartamento en alquiler, tel. 3339801" escrito en un cartel colocado en un edificio interpreta que el apartamento se halla en aquel mismo edificio y que el teléfono corresponde a los propietarios o a sus representantes legales. Pero puede suceder que los propietarios vivan en ese edificio y usen la fachada para poner su anuncio, y entonces lo que el lector infería del mensaje sería erróneo. La construcción de sentido efectuada por el receptor se denomina implicatura. La comunicación podría resultar una pesadilla si tuviéramos que enunciar todo lo que queremos decir; podría ser incluso imposible, pues nuestros canales de comunicación quedarían colapsados, sobrecargados con

información innecesaria. La cooperación entre los emisores y los receptores de mensajes es vital para que tenga lugar la comunicación. Grice (1975) lo definió como *Principios de cooperación*.

Haz que tu contribución a la conversación sea, en el momento en que se produce, la requerida por el propósito aceptado o la dirección del intercambio comunicativo en el que participas (Grice 1975)

Lo cual, por supuesto, comporta una serie de máximas:

- a) Que tus contribuciones sean todo lo informativas que se requiere;
- b) Que tu contribución sea verdadera;
- c) Que sea relevante, y
- d) Que sea clara, lo que comporta evitar la oscuridad expresiva y la ambigüedad, y ser breve y ordenado.

3.2. Tema y rema

Para acatar el principio de *tema y rema* las lenguas disponen de diferentes mecanismos para ordenar la información y dar énfasis. En inglés, la oración "estándar" tiene una estructura bien conocida: SVO, pero debido a la necesidad de subrayar ciertas informaciones es frecuente encontrar estructuras como OSV, ASVO, AVS, etc. Tales estructuras son comunes en narraciones para niños: "En una pequeña casa blanca vivían dos conejos", "Y entonces con gran decisión se fue el sastrecillo, tan engreído como se pueda llegar a ser", y su función es destacar la importancia del primer elemento y al mismo tiempo subrayar las características narrativas del texto.

Si una producción con contenidos proposicionales similares se formula de maneras diferentes el resultado final es significativamente diferente:

1. *Chris sólo lee la guía de televisión,*
2. *Lo que Chris lee es sólo la guía de televisión,*
3. *Sólo la guía de televisión es lo que Chris lee.*

Y para explicar estos cambios se han establecido los conceptos de tema y rema: lo que aparece en la primera parte de la frase se denomina tema y lo posterior se conoce como rema. A menudo el tema actúa como marco, y el resto de la información, el rema, ha de entenderse inscrito en ese marco. Así, la primera oración trata sobre Chris, la segunda trata de lo que Chris hace y la tercera incide sobre la única cosa que Chris lee. El tema ha sido explicado como un "punto de partida" y ejerce dos funciones principales: retomar lo anterior enlazando con el discurso previo y ser el primer paso hacia un mayor desarrollo. Es conveniente que los docentes se familiaricen con conceptos como el Principio de Cooperación y las Máximas de Grice, con las ideas de información nueva e información conocida y la distinción tema/rema para superar unas formulaciones demasiado simples sobre la organización retórica de los discursos oral y escrito. Para desarrollar las destrezas de escritura en un nivel ligeramente superior al intermedio es esencial que los docentes sean capaces de conseguir que sus estudiantes entiendan y, en menor medida, usen esos recursos de los que todas las lenguas disponen para evitar lo

escueto y la falta de dirección. Los libros de texto en los que las muestras de lengua no ofrezcan un conjunto variado de oraciones donde se perciba la anticipación de los contenidos, es decir, cómo el complemento precede al núcleo en el discurso oral, deben juzgarse con recelo, pues su modelo de lengua está demasiado alejado del uso diario. Para ampliar todo esto, se recomienda consultar Brown y Yule (1983), pp. 126-169 o, quizá más accesible, McCarthy (1991), pp. 51-59.

3.3. Los conceptos de campo, tenor y modo

Las nociones de CAMPO, TENOR y MODO propuestas por Halliday proporcionan un marco amplio para la comprensión del discurso en función del contexto:

Campo alude al tema de un discurso determinado

Tenor contribuye a describir las relaciones entre los participantes en el discurso

Modo refiere el papel asignado a la lengua en esa situación concreta

Estas tres áreas han sido estudiadas de manera pormenorizada y pueden ser de utilidad en la enseñanza de idiomas para dotar de una base más sólida a la organización del trabajo escrito. Se puede encontrar una exposición muy accesible de estos conceptos en Halliday y Hasan (1989).

En las tareas de evaluación o de corrección hallamos con demasiada frecuencia una atención obsesiva a los aspectos relacionados con la ortografía y las finuras morfológicas y, si tenemos suerte, al análisis de los aspectos sintácticos, pero apenas existen comentarios sobre la estructura del texto en conjunto. Pueden aparecer observaciones imprecisas del tipo *carente de dirección, falta de expresividad, pobreza de vocabulario*, etc., atribuibles a problemas de cohesión o al desconocimiento de aspectos de coherencia en relación con los géneros o el contexto. La confusión entre campo, tenor y modo es muy frecuente. Por ejemplo, en lo tocante a contenidos (*field*), la exposición académica incluye un cierto número de ingredientes que no puede ser ignorado. Se deben cumplir una serie de condiciones relacionadas no sólo con el área de conocimiento sino también con algunas nociones como éstas: la exposición ha de ser informativa, ha de presentar nuevos conceptos de forma progresiva, ha de ser coherente con lo ya enunciado, etc. (*mode*). También desempeñan un papel importante otros elementos (*tenor*): la exposición académica exige una respuesta limitada por parte de los oyentes / "receptores" y por ello no es demasiado interactiva, es específicamente oral, incluye a menudo guiños humorísticos, puede ser ilustrada con diapositivas, transparencias o apoyos informáticos más modernos, en lo estilístico debe ajustarse a un registro formal, etc. Si la información se presenta de forma confusa o el registro es demasiado coloquial, el discurso puede no cumplir su función social adecuadamente. Y ocurre algo parecido si los docentes piden a los estudiantes que escriban un carta, formal o informal, sin tener en cuenta las convenciones apropiadas: las nociones de *tenor* o *modo* pueden ser ignoradas y entonces podrían llegar a nuestras manos textos que fuera del aula serían inviables.

No muy distante del concepto de contenido (*field*), la noción de *género* es igualmente útil para la enseñanza de idiomas. Empleado por primera vez en el

ámbito de la teoría literaria -así los textos pueden ser clasificados como dramáticos, trágicos, poéticos, épicos, líricos, etc.- el término ha sido adoptado por la lingüística aplicada. Y así lo hacen Swales y Martin, quienes identifican en la forma del discurso los distintos fines de su uso. De este modo, a diferentes tipos de comportamiento comunicativo corresponderán diferentes tipos de texto; esas diferencias afectarán al vocabulario, a las estructuras sintácticas y a los diversos elementos compositivos del discurso. Así, por ejemplo, las cartas de negocios obedecen a un determinado número de reglas que las diferencian por completo de las redacciones. Enseñar a los estudiantes las reglas aplicables a los diferentes géneros es tan importante como enseñarles las reglas gramaticales que subyacen en la composición del texto.

Las actividades concebidas para facilitar la familiaridad con las nociones presentadas en esta sección podrían incluir lo siguiente:

- a. Imagine situaciones donde el principio de cooperación fracasa
Ejemplo: Dos colegas que intercambian sus últimas frases antes de despedirse
H1: ¿Tienes fax?
H2: Ah, sí, tenemos uno nuevo. Hace un montón de cosas.
H1: Ya, quiero decir un número de fax.
H2: Ah, claro, perdona. El número es...
- b. Reescriba los textos eliminando las formas pronominales y añadiendo, en su lugar, los elementos a los que se refieren.
- c. Observe las frases presentadas en sus materiales de enseñanza y piense si ofrecen una variedad de estructuras suficiente para que los estudiantes puedan captar cómo funciona la tematización en inglés.
- d. Analice textos extensos y una con flechas los elementos relacionados entre sí en el texto.
- e. Revise las pautas para corregir redacciones y compruebe si los conceptos que aparecen en esa sección pueden ser útiles para mejorar estas pautas.

4. La teoría de los actos de habla

Este término, acuñado por el filósofo J.L. Austin, fue estudiado por Searle con posterioridad. Ejerció un gran impacto en la lingüística, en la lingüística aplicada y, finalmente, en algo tan práctico como la enseñanza de idiomas. El concepto proviene de la exploración del papel de las producciones en relación con el comportamiento social y lingüístico de los participantes en conversaciones y otros tipos de relaciones interpersonales. El acto de habla se define en relación con los

efectos que el hablante consigue del oyente (fuerza perlocutoria) y las intenciones comunicativas del mismo hablante (fuerza ilocutoria). Un acto de habla puede producirse por diferentes medios lingüísticos, denominados exponentes, y por actos de habla indirectos sólo comprensibles en contextos evidentes:

1. *Cierra la puerta, por favor.* / 2. *La puerta, por favor.* / 3. *Fuera hace un frío horrible* / 4. *Por favor* (+ un gesto imperativo que señale la puerta)

En esta sección se abordarán los siguientes conceptos:

producción, acto de habla (directo / indirecto), situaciones de habla, funciones lingüísticas en el Nivel Umbral, la estructuración de los actos de habla en el discurso, estructuras conversacionales, apertura, fases centrales, pre-cierre y cierre, etc.

La noción de *acto de habla* ha sido desarrollada con amplitud en los enfoques comunicativos. *El Nivel Umbral* proporcionó una descripción de un grado de competencia, uno de cuyos ingredientes era la función lingüística (un concepto derivado directamente de la noción de ACTO DE HABLA). Los docentes dispusieron de nuevos manuales en los que las unidades didácticas en vez de estar orientadas a la presentación y práctica de, pongamos por caso, los “tiempos de pasado”, tenían como objetivo preparar a los aprendientes en cómo narrar sucesos ocurridos, cómo felicitar, cómo rechazar una invitación, etc. En sus apuntes para una serie de conferencias pronunciadas en 1955 y publicadas tras su muerte, Austin escribió:

Una vez que nos damos cuenta de que lo que tenemos que estudiar no es la oración sino el acto de emitir una expresión en una situación lingüística, entonces se hace muy difícil dejar de ver que enunciar es realizar un acto. J.L. Austin (1962: 138)

Si enunciar es un acto, y saludar y disculparse son actos lingüísticos, ¿por qué no intentar describir los contenidos de un curso de lengua en función de los actos lingüísticos que los estudiantes tendrán que realizar cuando usen la lengua y no en función de las formas lingüísticas que deberán usar cuando produzcan tales actos? Wilkins y Van Ek respondieron a esta pregunta obvia de manera práctica. Van Ek etiquetó los actos de habla como funciones lingüísticas en *The Threshold Level* (1975), y desde entonces tal denominación ha ejercido gran repercusión en los currículos y los libros de texto. La serie denominada *Strategies* fue el ejemplo de mayor éxito en este tipo de enfoque, aunque muchos otros manuales y cursos multimedia –como *Follow me*– también organizaron sus contenidos con arreglo a esos conceptos.

4.1. Situaciones de habla

Los actos de habla no se conciben de modo aislado y, de hecho, para realizar la mayoría de las interacciones sociales necesitamos una sucesión de actos de habla. Por ejemplo, si queremos invitar a alguien a comer durante el fin de semana, el primer paso sería conseguir información sobre si la otra persona tiene algún compromiso; entonces podemos formular la invitación y después la persona que

recibe la invitación podrá aceptarla o rechazarla. En caso de rechazo, el invitado deberá producir una serie de actos de habla como agradecer, lamentar la imposibilidad de aceptar la invitación, ofrecer una excusa válida, etc. De este modo el intercambio social completo de invitar y rechazar o aceptar se denomina SITUACIÓN DE HABLA, y algunos de sus elementos han sido objeto de atención por parte de los estudios de análisis de la conversación. Es cierto que aún no disponemos de un imagen bien definida de lo que sucede cuando se producen situaciones de habla como DISCULPARSE, PEDIR, RECHAZAR, AGRADECER, SALUDAR, DESPEDIRSE, DAR INSTRUCCIONES, etc.; pero se han desarrollado investigaciones muy interesantes al respecto y parece absurdo que los manuales las ignoren y que numerosos currículos y sus sistemas de evaluación consiguientes todavía no incluyan este tipo de información.

4.2. Conversaciones

Las conversaciones son situaciones con una adecuada organización que tienen una fase de apertura, una fase central y una fase de cierre, con o sin previsión de posteriores encuentros. Muchos manuales tienden a presentar conversaciones en las que no existen las fases de apertura y cierre, o éstas quedan reducidas a un reflejo muy pobre de lo que sucede. En la mayoría de los casos faltan otros ingredientes, como pequeñas digresiones a partir del tema principal, reformulaciones, repeticiones, etc. Cuando el canal comunicativo cambia, como ocurre en las conversaciones telefónicas, esta misma estructura general se mantiene, aunque las fórmulas para aperturas, cierres y réplicas varían.

4.3. Actos de habla para regular el discurso

Los manuales presentan a menudo muestras de lengua en las que se producen diferentes actos de habla (presentar a alguien, saludar, despedirse, describir a alguien por su aspecto o su trabajo, felicitar, disculparse, etc.), pero se presta escasa atención a los aspectos relacionados con la gestión del discurso, a pesar de que es crucial, si queremos mantener viva una conversación, ser capaz de ofrecer respuestas que demuestren interés y pongan de manifiesto que estamos escuchando. Necesitamos tiempo para procesar las expresiones lingüísticas que queremos utilizar y para ello tenemos que llenar las pausas con unos "hum" y "ah, ah" similares a los que usan los hablantes nativos.

Si analizamos el *Threshold Level* (1990), veremos que para estructurar un discurso en un nivel intermedio de competencia comunicativa se requieren los siguientes actos de habla:

Apertura: *Señoras y señores* (formal). *Bueno, ahora...* (informal)

Duda: *Eeeh..., ya sabes...*

Autocorrección: *Quiero decir...*

Expresión de opiniones: *Yo creo que...*

Enumeración: *Por una parte... por otra*

Ejemplificación: *Por ejemplo...*

Énfasis: Uso de la entonación o el orden de palabras: *Ahora una pintura que me gusta mucho.*

Resumen: *Bueno, en síntesis...*

Muestras de que alguien sigue el discurso de otra persona: *Ya, sí /no, ah.*

Ceder el uso de la palabra: Dirigirse directamente a la persona con gestos, cambiar de tono...

Mantener el uso de la palabra: *Un momento, Déjame acabar.*

Pre-cierre: *Bueno, me tengo que ir..., por qué no me llamas...*

Cierre: *Ha sido estupendo haber podido hablar contigo.*

La relación puede ampliarse si tenemos en cuenta las conversaciones telefónicas y se formulan exponentes para situaciones formales o informales. La lista de actos de habla es abierta, porque si consideramos un acto de habla como la mínima acción comunicativa que se puede desarrollar, sus límites distan mucho de ser claros, tanto más si tomamos la variación de exponentes que van desde los actos de habla directos hasta los indirectos, sin olvidar los puramente iconográficos. Con todo, este concepto resulta fundamental para la comprensión del discurso en el aula, con todas sus repercusiones en lo que relativo a la elaboración de un currículo y a la descripción de la interacción en el aula.

De acuerdo con las directrices principales que aparecen en los documentos de la Reforma Educativa española, se hace evidente la importancia de determinar qué actos de habla y qué situaciones comunicativas han tenido lugar durante las horas de clase dedicadas a desarrollar un enfoque por tareas. La necesidad de disponer de una visión más clara de lo sucedido y de lo que probablemente sucederá en el aula de idiomas durante un "trabajo por proyectos" es obvia, y los docentes necesitarán estas nociones como instrumentos de utilidad para guiar sus clases en su propio recorrido entre la cantidad de producción lingüística que tiene lugar en este tipo de enfoques de enseñanza.

ACTIVIDADES

Aspectos de los actos de habla que deben reflejarse en la enseñanza

1) En el aula

a. Intente identificar cómo indica usted el inicio de su clase (una palabra, un gesto, una indicación) y cómo enumera, ejemplifica y resume.

b. Intente identificar cómo acaba su clase.

c. Intente darse cuenta de cómo introduce un nuevo tema.

2) Analice el currículo o el libro de texto que utiliza y determine algunos actos de habla que sean objetivos de enseñanza.

3) Observe las conversaciones y considere si ofrecen muestras realistas de una actuación propia de hablantes nativos (apertura, cierre, dudas y reformulaciones, etc.).

4) Si estuviera disponible en el centro de recursos al que tenga más fácil acceso, consulte el *Threshold Level* (1990: 24:47), de J.A. van Ek y J.M. Trim, y decida qué actos de habla y qué exponentes pueden ser útiles en su currículo³.

³ Véase la nota 1 (*N. del T.*).

5. Turnos y reparaciones

La interacción en el aula y la interacción en una conversación entre amigos no son fruto del azar. Existen regularidades que en ocasiones han sido descritas como reglas, en otras como rutinas e incluso como convenciones en el reparto de turnos. Los participantes en una conversación siguen normas tácitas que dan lugar a tensión e irritación si son violadas (Sacks et al. 1974). Para restaurar la situación y someterse nuevamente a las normas tácitas existen enunciados que no dejan lugar a dudas: *Un momento, es mi turno; Por favor, no me interrumpas; Acabo en un segundo*. El reparto de turnos es, por consiguiente, una unidad de interacción lingüística que un hablante desarrolla hasta que otro interviene y el primer hablante concluye su intervención. En ocasiones los turnos se solapan, aunque este solapamiento sucede principalmente al inicio o al final de los turnos.

En el aula los turnos son distribuidos por el profesor, cuando explica o propone actividades al conjunto de la clase. Los docentes pueden pedir la intervención de los estudiantes bien llamando a uno por su nombre, bien dejando el turno abierto o bien dirigiéndose al grupo (*¿Podemos escuchar a las chicas?, Por favor, los de detrás...*). Uno de los problemas más frecuentes en el aula de idiomas es el desequilibrio en la distribución de los turnos: uno o varios estudiantes suelen participar e intervenir mucho más que otros; a veces, se produce incluso una especie de monopolio (Allwright, 1979) y entonces se hace necesaria la habilidad del docente para facilitar una mejor distribución del reparto de turnos.

Cuando se trabaja en grupos, los estudiantes intercambian los turnos según sus deseos de participar, y los métodos que desarrollan reflejan en cierto modo la típica tradición de aula en la que uno de los estudiantes asume el papel de líder-profesor y concentra turnos de tal modo que algunos investigadores han llegado a cuestionar la importancia del trabajo en grupos, aunque no el de parejas (Pica y Doughty, 1988).

Lo que parece fundamental para las aulas de idiomas es la libertad en la adjudicación de los turnos. Si los docentes regulan la clase de manera que los estudiantes saben con antelación cuando es su turno, la "intrínseca motivación para escuchar", que Sacks et al. atribuyen a la organización de la distribución de turnos, podría desaparecer.

La noción de REPARACIÓN es otro concepto descrito por Schegloff (1979). Asociada con la distribución de turnos, la reparación tiene lugar en el mismo turno, en el turno del segundo interlocutor o en los turnos posteriores del mismo hablante, y, desde luego, puede ser iniciada por el propio hablante o por otros. La noción de reparación es más extensa que la de corrección de errores, y ocurre no sólo entre los estudiantes de una lengua extranjera sino también entre los propios hablantes de una L1. Las reparaciones en las conversaciones cotidianas afectan a errores de lengua (sintácticos, morfológicos, fonológicos, discursivos, etc.), errores de contenido e información (datos equivocados, sucesos que tuvieron lugar en otro sitio, etc.), errores de razonamiento (defectos en las inferencias, problemas de

apreciación de la causa y el efecto, etc.), errores de etiqueta y aceptabilidad y problemas de comprensión (calidad del sonido, sonidos / ruidos). La REPARACIÓN DIDÁCTICA, tal como fue definida por Van Lier (1988), es algo distinto porque en las aulas hay muchas más cosas que necesitan reparación y porque la reparación en las aulas se puede realizar de forma más abierta, sin afectar la autoestima del estudiante en cuestión. En este sentido, un ejercicio interesante sería analizar cómo los docentes reparan las producciones de los estudiantes o inducen autorreparaciones. La importancia de este concepto para la enseñanza es evidente cuando vemos que los hablantes de una L2 cuyo proceso de aprendizaje se ha detenido, y cuya interlengua se ha fosilizado en muchos aspectos, no reformulan muchas de sus producciones, como si no pudieran oír los intentos de sus interlocutores para inducir reparación (Yue-Hong y Llobera, 1994).

Otra noción no muy alejada de la de reparación es la de estrategias comunicativas. Cuando tenemos problemas al comunicar desarrollamos una serie de estrategias para transmitir nuestro mensaje. Sería interesante ver de qué modo los docentes reparan las producciones de sus estudiantes o inducen autorreparaciones. M. Canale incluyó la competencia estratégica como parte de la competencia comunicativa y, adoptando tipologías diferentes, debemos mencionar brevemente algunas de esas estrategias.

<p>TRANSFERENCIA DESDE LA L1: <i>La amarilla camisa</i>, en vez de <i>La camisa amarilla</i>⁴ ULTRAGENERALIZACIÓN: *<i>Él venió</i> EPÉNTESIS: <i>Buenos días</i>, pronunciado como [bwéinos días] ELUSIÓN: - elusión de ciertos sonidos - elusión de temas: de asuntos y temas que contienen un vocabulario desconocido para el hablante de la L2 - elusión semántica: elusión de una palabra mediante el uso de un hiperónimo: <i>pez</i>, en vez de <i>bacalao</i> PARAFRASEO: <i>La parte interior de un tejado</i>, en vez de <i>techo</i> ACUÑACIÓN LÉXICA: <i>Es una bolsa de aire</i>, en vez de <i>globo</i> CIRCUNLOQUIOS: <i>Es una especie de silla sin respaldo</i>, en vez de <i>banco</i> TRANSFERENCIA CONSCIENTE: <i>Con este calor mejor te tomas un "iced tea"</i> ESTRATEGIAS SOCIALES: <i>¿Cómo... dices tú esto en español?</i> MÍMICA: todo tipo de gestos que imitan u ofrecen una imagen aproximada</p>

Fig. 3. Estrategias comunicativas

La competencia estratégica no sólo es habitual en la L2 o LE; en nuestra calidad de hablantes de una L1 recurrimos a estrategias cuando, debido a fallos de la memoria, tenemos que reparar nuestra falta de fluidez de uno u otro modo. Para los hablantes no nativos de una lengua el empleo de estas estrategias

⁴ Los ejemplos han sido adaptados al español intentando conservar su valor de ilustración original, esto es, su capacidad de representar las estrategias comunicativas que intervienen (N. del T.).

compensatorias resulta vital para poder hablar de su propio mundo: *Es una especie de árbol que crece cerca del mar con un tronco imponente y hojas perennes...* etc. en vez de "algarrobo". El uso de estas estrategias está cada vez más presente en los currículos y éste debería ser uno de los principales objetivos, incluso en los cursos elementales: facilitar el uso de la lengua extranjera en la interacción desarrollada en el aula.

ACTIVIDADES PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA

- a. Tome nota de la distribución de turnos que inicien los estudiantes. Determine si hay equidad o no en tal distribución.
- b. Los docentes grabarán sus intervenciones y analizarán los turnos abiertos a la intervención voluntaria de los estudiantes y los turnos asignados a un estudiante en particular.
- c. Grabe la intervención del docente y observe las diferencias en la distribución de turnos realizada por los estudiantes y por el docente (en dos niveles distintos con un mismo docente y en un mismo nivel con dos docentes distintos).
- d. Observe la corrección de errores y distinga entre corrección de error consciente y corrección conversacional (posiblemente automática).
- e. Observe las correcciones orales y clasifíquelas según el área a la que se orientan (lengua / razonamiento / información / etiqueta / calidad del sonido).
- f. Observe el "habla docente" y determine con qué frecuencia las reparaciones son reparaciones directas -o correcciones- o autorreparaciones inducidas.
- g. Cree una tipología de formas de reparaciones: preguntas, repetición de la misma expresión, de la forma correcta, reparación autoinducida con gestos.
- h. Haga una lista de las reparaciones llevadas a cabo por los docentes mientras hablan con sus estudiantes.
- i. Examine los materiales de enseñanza y las reparaciones que aparecen en los diálogos según los conceptos descritos arriba.
- j. Examine las estrategias comunicativas que aparecen en el currículo en el que usted se basa.
- k. Piense en las estrategias comunicativas que podrían ser incluidas para sus estudiantes y planifique actividades para desarrollar su uso.

Resumen

Confiamos en que esta breve exposición de un área de investigación tan amplia como es el Análisis del Discurso haya demostrado que un usuario competente de una lengua ha de utilizar de manera eficiente las capacidades que hemos designado como conceptos asociados a la estructura de la participación, la organización de la información, la teoría de los actos de habla y la organización de la interacción.

La importancia del concepto de Discurso, tanto si éste es generado en el aula como si es preestablecido y luego presentado a la clase mediante materiales didácticos, resulta obvia en la formación de los docentes. Y es aún más evidente cuando los currículos evolucionan desde un conjunto preestablecido de contenidos lingüísticos hacia un proceso abierto de tareas y proyectos carentes de contenidos lingüísticos definidos con antelación, aun cuando sea conveniente que los docentes dispongan de un conjunto de actividades y recursos didácticos bien fundados.

La noción de discurso debe ser tenida en cuenta al evaluar la actuación lingüística. En los enfoques relacionados con la evaluación sumativa, ese concepto ha de desempeñar un papel importante.

La innovación en la enseñanza de idiomas se basa en un modelo de lengua cada vez más influido por las nociones asociadas con el discurso. El objetivo de esta breve introducción ha sido el de ayudar a los docentes a explorar con detalle la lengua usada en las aulas para obtener una idea -mejor y más precisa- de nuestra actuación y así ser más autónomos para decidir qué aspectos de nuestra actividad profesional queremos cambiar y cuáles queremos conservar.

Bibliografía y lecturas complementarias

ALLWRIGHT, R.L. (1980) "Turns, topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching", en LARSEN-FREEMAN, D. (ed.) (1980): *Discourse analysis in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House

AUSTIN, J.L. (1961): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, Clarendon Press

BROWN, G. y G. YULE (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

En cierto modo este libro estableció el Análisis del Discurso como disciplina académica. Vale la pena echar un vistazo a ciertos aspectos, pues sigue siendo una excelente introducción al tema.

BRUMFIT, C. Y JOHNSON K. (1979) (eds.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

EK, VAN J.A.; J.L.M. TRIM (1998): *Threshold Level 1990*. Cambridge: Cambridge University Press

GRICE, H.P. (1967): "Logic and Language", en COLE P. Y MORGAN J. (eds) (1975): *Syntax and Semantics* vol 3 Speech Acts. Nueva York: Academic Press

GUMPERZ, J.J. Y HYMES, D.H. (1986): *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell

KRAMER, C. (1975): "Sex-related differences in address systems", en *Anthropological Linguistics*, 17: 5

HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

HATCH, E. (1992): *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

La perspectiva de este libro sigue de cerca la tradición americana de la etnometodología. La contribución de Goffman a este campo de estudio, el análisis de conversaciones, las investigaciones de aula y los aspectos prácticos desarrollados con gran detalle hacen que este libro sea muy recomendable.

LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press

LAKOFF, R. (1973): "Language and Woman's place", *Language in Society*, 2: 1

LIER, L. VAN (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman

LLOBERA, M. (1995) "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en SIGUÁN, M. (comp.): *Trabajo por Tareas*. Barcelona: Horsori

McCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Una excelente aproximación al discurso desde un punto de vista lingüístico detallado. Los capítulos con títulos como "Análisis del discurso y gramática" o "Análisis del discurso y fonología" constituyen buenas pistas para reconocer las orientaciones de este libro.

McCONNELL-GINET, S. (1978): "Address forms in sexual politics", en BURTUF, D. y E.L. ESPSTEIN (eds.): *Women's Language and Style*. Akron: University of Akron Press

NUNAN, D. (1993): *Introducing Discourse Analysis*. Harmondsworth: Penguin Books.

Una introducción muy útil a este tema. Bien escrito y con claridad. Al final incluye un glosario básico de términos.

PICA, T. y DOUGHTY, C. (1988): "Variation in Classroom Interaction as a Function of Participation Patterns and Task", en FINE, J. (ed.) (1988): *Second Language Discourse, Advances in Discourse Processes XXV*. Norwood, NJ: Ablex.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A., JEFFERSON, G. (1974): "A Simplest Systematic for Organization on Turn-taking for Conversation", en *Language* vol. 50, 4

SCHEGLOFF, E.A. (1979): "The relevance of repair to syntax for conversation", en GIVON, T. (ed.): *Syntax and semantics. Vol. 12 Discourse and syntax*. New York: Academic Press

SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press

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

SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1983) "Towards an analysis of Discourse", en M. COULTHARD (ed.) (1992): *Advances in Discourse Analysis*

TRUDGILL, P. (1972): "Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich", en *Language in Society* 1: 2

WILKINS, D.A. (1972): "Grammatical, situational and notional Syllabuses", en *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Gross, Verlag

WILKINS D.A. (1973): "The linguistic and situational content of the common core in a unit / credit sytem", en *Systems development in Adult Language Learning*, Strasbourg: Council of Europe

WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press

VAN EK, J. (1975): *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe

WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press

WIDDOWSON, H.G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics, 1*. Oxford: Oxford University Press

WOLFSON, N. y J. MANES (1980): "The compliment as a social strategy", en *Papers in Linguistics*, 13: 3

YUE HONG LIN y M. LLOBERA (1996): "Un análisis empírico de estabilización / fosilización: La autocorrección en unos sujetos chinos", en J. LISTERRI y D. POCH (eds.): *Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada: Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*.

ZIMMERMAN, D. y C. WEST (1975): "Sex roles, interruptions and silences in conversations", en B. THORPE y N. HENLEY (eds.): *Language and Sex*. Rowley: Newbury House

Actividades

Las actividades propuestas se han incluido en las secciones previas a este capítulo.