LA INTERACCIÓN ORAL ALUMNO / ALUMNO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

Marta García García

Universidad de Alcalá

1. Introducción

El objetivo de este artículo es revisar el estado de la cuestión sobre el papel de la interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras y, en concreto, plantear dos cuestiones que consideramos fundamentales: *qué* se aprende mediante la interacción y *cómo* se puede enseñar, es decir, qué actividades son más efectivas para desarrollar la habilidad de participar adecuadamente en actividades orales con otros hablantes de la lengua meta. En otras palabras, en este artículo nos ocuparemos de la interacción desde dos puntos de vista: como teoría del aprendizaje por un lado, y como objetivo didáctico, por otro.

2. La interacción oral en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas

Millones de alumnos, literalmente hablando, se apuntan cada año a cursos de idiomas en todo el mundo. Para muchos de ellos el aula constituye el primer o el único contacto con la lengua que quieren aprender. Si los idiomas se aprenden para usarlos, y el principal uso que hacemos de un idioma es escucharlo y hablarlo (más que leerlo o escribirlo), pocos profesores y alumnos discutirían actualmente la importancia y la necesidad de realizar actividades que ejerciten las destrezas orales. Sin embargo, como señala Alcón (2000:

Centro Virtual Cervantes

135), si bien se reconoce que la comunicación es el objetivo del aprendizaje de lenguas, no existe tanta unanimidad acerca de si la lengua se aprende por medio de la comunicación[1].

2.1. La hipótesis de la interacción

Una respuesta decididamente afirmativa en este sentido es la que proporciona Long (1981, 1983, 1985) en su *hipótesis de la interacción* (HI). Para Long, y a diferencia de Krashen (1980), el elemento clave en el aprendizaje no es el *input* que recibe el alumno, sino el *proceso* por el cual ese *input* se hace comprensible, es decir, la *negociación del significado*. Su hipótesis se sustenta, por tanto, en los siguientes supuestos:

> 1) Las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación[2] producen *input* comprensible.
>
> 2) El *input* comprensible conduce a la adquisición de la lengua objeto.
>
> 3) Los ajustes conversacionales favorecen la adquisición. (Long, 1985: 378)

Siguiendo este razonamiento y aplicándolo al aula de idiomas, se puede deducir que cuantas más oportunidades de negociación proporcione una actividad más positivo será su efecto en la adquisición. A partir de esta idea se ha desarrollado un importante volumen de estudios[3] con el objetivo de determinar qué tipo de actividades favorece más el *habla negociada*. En el artículo de Pica et ál. (1993), que podemos considerar bastante representativo de esta línea de investigación, se proponen los siguientes criterios[4] para valorar el potencial *negociador* de una actividad:

- Distribución de la información. De acuerdo con este criterio, las actividades pueden ser *unidireccionales* o *bidireccionales*, según sea un participante

---

1. Su papel en el aprendizaje puede ser incluso marginal, como defienden los partidarios de un enfoque mentalista (Cook, 1995; Gregg, 1989; White, 1989). Según este paradigma, y siguiendo la tradición chomskyana, "el papel de la interacción se reduce a la provisión de *input* para poder poner en marcha los 'desencadenantes' que activan principios y fijan parámetros" (Ellis, 1999: 30).

2. Entre otras *estrategias* y *tácticas*, Long (1983) menciona las siguientes: comprobaciones de comprensión, peticiones de aclaración, repeticiones, muestras de comprensión.

3. Muchos de ellos recogidos en los trabajos recopilatorios de Day (1986) y Crookes y Gass (1993).

4. Una explicación más detallada de estos criterios, junto con ejemplos de actividades, se encuentra en García (2002).

Centro Virtual Cervantes

el que posea toda la información y deba transmitirla a sus compañeros, o bien sean todos los que posean una parte de la información y tengan que ponerla en común para completar la tarea.

- Carácter de la participación. Este criterio clasifica las actividades según la participación de los integrantes de la actividad sea *opcional* o *necesaria*.

- Carácter de la interacción. Según este criterio las actividades pueden ser *divergentes* (en las que los participantes tienen que defender puntos de vista opuestos) o *convergentes* (en las que es necesario llegar a un acuerdo).

- Tipo de producto. Este criterio clasifica las actividades en *abiertas* (que no presentan una estructura fija ni un objetivo específico) o *cerradas* (cuando están muy estructuradas, de manera que hay un objetivo muy concreto, un solo *producto* y una única manera de llegar a él).

Los autores llegan a la conclusión de que las actividades bidireccionales, de participación necesaria, convergentes y de producto cerrado son las más adecuadas para generar oportunidades de aprendizaje (Pica et ál., 1993: 17)[5].

Con todo el interés de estos estudios, son muchas las objeciones que se le pueden hacer a la HI desde el punto de vista metodológico y didáctico. Resumimos a continuación las más importantes:

- De los tres pasos que propone Long, la premisa (2) es clave para que funcione el silogismo; sin embargo, hasta ahora no hay ninguna evidencia científica de que haya una correspondencia unívoca entre comprensión y aprendizaje (Henrici, 1995; Ellis, 1999).

- Si el objetivo es proporcionar *input* comprensible, ¿no sería más lógico modificarlo desde el principio para hacerlo más sencillo en vez de dar lugar a una compleja secuencia de negociación? (Edmondson, 1999).

- Es cuestionable si el factor decisivo consiste en la *cantidad* de negociación que genera una actividad, o si no dependerá más de la *calidad*. Mayor cantidad de negociación puede ser un indicador de la dificultad de la tarea y no necesariamente de las posibilidades de aprendizaje. Que una tarea difícil sea más adecuada para aprender es una hipótesis que todavía no se ha comprobado (Aston, 1986).

---

5. El prototipo de esta actividad ideal sería, por tanto, el *rompecabezas*.

Centro Virtual Cervantes

- Desde el punto de vista didáctico, las actividades de vacío de información o los rompecabezas no puede ser las únicas que se realicen en clase. En primer lugar, sólo son adecuadas para principiantes y, en segundo, el producto de esa interacción es previsible y muy limitado y no cumple una función social.

Desde otro frente crítico, lo que se pone en duda es la validez del concepto mismo de lengua y de interacción que defienden Long y sus colaboradores. Si, por un lado, la HI identifica lengua con gramática y vocabulario desatendiendo otros componentes como pueden ser los discursivos y socioculturales, por otro, la interacción se reduce a un solo tipo, la negociación del significado, y el papel de ésta en el proceso de aprendizaje es, exclusivamente, suministrar el *input* comprensible necesario para que se pongan en marcha los procesos intrapsicológicos que conducen al aprendizaje (Ellis, 1999).

Con ello y pese a su nombre, la HI en realidad no supone más que una variante de las teorías cognitivistas, para las que el aprendizaje sucede únicamente en la mente del alumno, al que se equipara con un ordenador que asimila parte de los datos entrantes y, de acuerdo con este proceso, emite datos salientes (Lantolf, 1996).

2.2. El enfoque sociocultural

Frente a esta metáfora del alumno como procesador de datos, se viene imponiendo desde los años 90 una perspectiva social del aprendizaje de lenguas, cuyo concepto clave no es el de *adquisición* en el sentido de *apropiarse de conocimiento*, sino el de *participación* (Ellis, 1999). El aprendizaje de una lengua se entiende entonces como una práctica interactiva, colaborativa y socialmente contextualizada.

Algunas de estas teorías de componente social no son precisamente nuevas dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas; encontramos, por ejemplo, la teoría de la aculturación de Schumann (1978, 1986) o los trabajos de Tarone (1985, 1988) basados en la sociolingüística de Labov; otros marcos teóricos son bastante más recientes, como el *modelo de la identidad* (Norton, 1997; Boxer y Cortés-Conde, 2000) y el de la *socialización lingüística* (Schieffelin y Ochs, 1986), pero la que más nos interesa aquí, por la actualidad y relevancia de los trabajos a que ha dado lugar, y por haberse ocupado especialmente de la interacción entre alumnos, es el *enfoque sociocultural* (ESC), basado en los principios de la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1978,

Centro Virtual Cervantes

1986). Por cuestiones de espacio nos detendremos únicamente a explicar de manera muy simplificada y resumida el núcleo fundamental de esta teoría, en realidad muchísimo más compleja[6].

Para Vygotsky la mente humana está equipada genéticamente con funciones de "orden inferior" (la percepción sensorial, por ejemplo) que, a través de factores socioculturales, se transforman en funciones de "orden superior" (entre otras, la memoria lógica, la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje, la evaluación…). Es decir, y he ahí la originalidad de esta teoría, la ontogénesis empieza en la interacción social y de ésta pasa al plano cognitivo. Esta transición de lo social a lo psicológico tiene lugar en lo que Vygotsky denomina metafóricamente *zona de desarrollo próximo*: la diferencia entre lo que una persona puede alcanzar si actúa sola y lo que es capaz de realizar si cuenta con el apoyo de otros participantes más expertos, que guíen al participante novel hasta que éste pueda asumir completamente la responsabilidad de la tarea (Hall, 1997: 302; Lantolf y Appel, 1994: 12).

Al adaptar estos presupuestos al aula de idiomas, los autores se han centrado tanto en la interacción profesor-alumno[7], como en las consecuencias que el trabajo colaborativo tiene para el aprendizaje. Quizás uno de los estudios más representativos en este sentido sea el que Donato (1994) realizó en el marco del aprendizaje del francés como lengua extranjera. En la clase objeto de la investigación los alumnos recibieron como tarea preparar en grupos de tres un pequeño diálogo, que posteriormente tenían que representar ante la clase. En la fase de preparación los alumnos solamente podían tomar notas, en ningún caso escribir el guión completo. Donato demuestra cómo en repetidos casos los alumnos son capaces de dar con la forma gramatical correcta (v. gr., el *passé composé* de un verbo reflexivo) que ninguno de ellos sabía antes de realizar la tarea. Es decir, no es un alumno de mayor nivel el que ofrece la solución a sus compañeros, sino que llegan a ella juntos, a través de un andamiaje colectivo, aportando cada uno su porción de conocimiento. En la fase final de la actividad, al representar el diálogo sin apuntes, los alumnos utilizaron 24 de las 32 estructuras previamente *andamiadas*, lo que para Donato

6. Para aquellos lectores interesados remitimos a la siguiente bibliografía: Hall, 1993, 1997; Ellis, 1999; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf, 2000.

7. Concretamente en los efectos de las llamadas *conversaciones instruccionales*, las versiones *escolares* de las conversaciones que tienen lugar entre un niño y sus padres (Ellis, 1999: 19).

Centro Virtual Cervantes

es una prueba de que la interacción oral en el aula no ha de verse sólo como una posibilidad de practicar estructuras gramaticales, sino de aprenderlas[8].

Estos resultados son consistentes con el estudio realizado por Ohta (1995, citado en Kasper, 2001) acerca de la adquisición de la competencia pragmática. Esta autora, a través de una actividad de juego de roles, examinó el uso de estrategias de cortesía en aprendientes de japonés. Los alumnos, aun siendo de diferentes niveles, fueron mutua fuente de conocimiento: "no sólo el alumno más flojo se benefició de los conocimientos del compañero más hábil […] la interacción en parejas permitió un uso de la lengua más allá de la habilidad pragmática individual de cada participante" (citamos por Kasper, 2001: 517). A la luz de estos trabajos, la interacción alumno-alumno en el aula de idiomas se constituye como un importante *medio* para el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, para esta teoría, de acuerdo con su doble visión de la lengua (por un lado, es un instrumento psicológico que ayuda a alcanzar funciones de orden superior, por otro, una de esas funciones), la interacción es, además, una competencia en sí misma, y por tanto también el *objeto* del aprendizaje.

3. La competencia interaccional y su enseñanza en el aula

Según diversos autores dentro del enfoque sociocultural (Kramsch, 1986; Hall, 1995; He y Young, 1998), la *competencia interaccional* es la capacidad de tomar parte en las prácticas orales que tienen relevancia sociocultural para un grupo o una comunidad de hablantes. Se diferencia de la competencia comunicativa definida por Canale y Swain (1980) en que no es el atributo abstracto de un individuo, sino la construcción conjunta de todos los participantes del evento (He y Young, 1998: 7), es decir, es una competencia *local y específica* a la que contribuye cada uno de los participantes con los recursos lingüísticos y pragmáticos de que dispone para realizar esa práctica oral en concreto. Al enumerar en qué consisten estos recursos, He y Young (1998) citan los siguientes: las secuencias de actos de habla, los patrones léxicos y sintácticos, el manejo de los turnos, la organización temática y las marcas de inicio, transición y cierre conversacionales.

8. Para el ESC el uso se considera una prueba determinante de que ha habido adquisición. Esta es una postura sobre la que no existe unanimidad en la comunidad científica. Véase con detalle la crítica de Ellis (1999: 24 y ss.).

Centro Virtual Cervantes

Así definida, ¿es posible aprender-enseñar la competencia interaccional en el aula? Hall (1995) y Kasper (1997) hacen notar que es difícil que en el aula se den suficientes ejemplos relevantes de interacción social de los que los alumnos puedan extraer los recursos necesarios para desenvolverse *fuera*. En este sentido, algunos autores (Kramsch, 1981; Lörscher, 1986), sugieren la conveniencia de que el profesor incorpore al aula las estructuras de participación y las características del discurso conversacional. Sin embargo, hasta donde hemos podido consultar, ninguno de los trabajos que siguen el EFS ofrece modelos de actividades de interacción alumno-alumno enfocadas al aprendizaje de los recursos de la competencia interaccional.

Desde unos presupuestos teóricos totalmente diferente al ESC se han hecho, sin embargo, propuestas prácticas muy interesantes. Nos referimos a la *hipótesis de la atención de schmidt* (1990) y al *enfoque directo* desarrollado a partir de ella. Según esta hipótesis de base psicolingüística, el factor clave en el aprendizaje es la toma de conciencia. El enfoque directo propone, por tanto, tratar los fenómenos de la interacción oral de forma explícita y hacer a los alumnos analistas de su propio discurso a través de actividades de exploración, análisis y práctica.

¿Cuál es el razonamiento teórico que subyace a esta teoría? Para muchos autores (van Lier, 1988; Willis y Willis, 1996; Widdowson, 1990), es imposible hacer en clase una descripción completa de todo el sistema de la lengua y, de la misma manera, es imposible confrontar a los alumnos con todos los tipos de interacciones que pueden tener lugar en sociedad. Además, si es prácticamente un hecho demostrado que como mejor se aprenden los idiomas es en situaciones de inmersión, la única razón de ser de una clase de lengua es hacer actividades diferentes, que supongan un atajo en el proceso de aprendizaje tal y como éste transcurriría en un *entorno natural*. No tiene sentido entonces que el aula se convierta en una réplica de lo que sucede fuera de ella.

Numerosos estudios empíricos han examinado la validez del enfoque directo para el aprendizaje de la interacción oral: House (1996), sobre la fluidez pragmática en inglés como lengua extranjera; Yoshimi (2001), sobre marcadores interaccionales en japonés; y Liddicoat y Crozet (2001) sobre turnos de apoyo y solapamientos en francés; y todos ellos constatan una mayor eficacia de este método sobre las formas de enseñanza implícita. El trabajo de Yoshimi (2001) resulta especialmente interesante al afirmar que los estudiantes, además de aprender la diferencia entre distintos tipos de marcadores e incorporarla a sus producciones orales, desarrollaron una especial atención

Centro Virtual Cervantes

hacia fenómenos interaccionales, incluso en áreas donde no se proporcionó ninguna enseñanza explícita.

A continuación, y para finalizar este artículo, vamos a presentar un modelo pedagógico *prototípico* del enfoque directo a partir de las propuestas de Carter y McCarthy (1995), Barraja-Rohan (2000) y Huth y Taleghani-Nikazm (2006)[9].

Todos los autores coinciden en la necesidad de una primera fase de ilustración o toma de conciencia a partir de ejemplos de eventos sociales reales (en audio o en vídeo), en los que los estudiantes localizan cómo los nativos realizan determinados fenómenos. En una segunda fase de reflexión o análisis contrastivo, los estudiantes comparan y discuten en pleno las que para ellos son las diferencias entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua extranjera. Una vez halladas unas reglas o conclusiones, los alumnos las ponen en práctica en la fase experimental a través de juegos de rol o simulaciones. Finalmente, los resultados de la fase experimental se ponen en común en pleno en una fase introspectiva, donde se evalúan las conversaciones que han mantenido los estudiantes. Estas fases pueden repetirse en una estructura iterativa si la fase introspectiva da lugar a cuestiones sobre nuevos fenómenos.

Riggenbach (1999) y Wennerström (2003) sugieren en sus respectivas propuestas que los alumnos graben sus propias conversaciones con otros compañeros o con hablantes más expertos, si los hubiera, y las transcriban para analizarlas después en grupo de acuerdo con lo que previamente se ha discutido en la clase sobre un determinado fenómeno interaccional, prosódico o incluso gramatical.

Aunque, como hemos mencionado anteriormente, el enfoque directo parte de unos presupuestos cognitivistas y no socioculturales, creemos, con Huth y Taleghani-Nikazm (2006), que esta metodología de enseñanza es compatible con el enfoque sociocultural. El objetivo del enfoque directo es capacitar a los estudiantes para anticipar, interpretar y producir apropiadamente secuencias en la L2 correspondientes a determinadas prácticas orales relevantes para la cultura de la lengua meta. Como hemos dicho antes, según el enfoque sociocultural, el aprendizaje es un proceso colaborativo que tiene lugar mediante la interacción, por lo que podemos deducir que, si gracias al enfo-

9. Por cuestiones de espacio no podemos extendernos en cada una de las propuestas tanto como consideramos necesario y remitimos al lector interesado a la consulta de los artículos mencionados.

Centro Virtual Cervantes

que directo los alumnos están más preparados para interactuar, tendrán asimismo más oportunidades de aprender.

Bibliografía

ALCÓN, E.: «Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación», *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (Ed. MUÑOZ, C.), Barcelona: Ariel, 2000, 259-276.

ASTON, G.: «Trouble-Shooting in Interaction with Learners: The More the Merrier?», *Applied Linguistics*, 7, 2, 1986, 128-143.

BARRAJA-ROHAN, A.-M.: «Teaching Conversation and Sociocultural Norms with Conversation Analysis», *Teaching Languages, Teaching Cultures* (Ed. LIDDICOAT, A. J. y C. CROZET), Melbourne: Language Australia, 2000, 65-78.

BOXER, D. y F. CORTÉS-CONDE: «Identity and Ideology: Culture and Pragmatics in Content Based ESL», *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (Ed. HALL, J. K. y L. VERPLAETSE), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, 203-219.

CANALE, M. y M. SWAIN: «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, 1, 1, 1980, 1-47.

CARTER, R. y M. MCCARTHY: «Grammar and the Spoken Language», *Applied Linguistics*, 16, 2, 1995, 141-158.

COOK, V.: *Linguistics and Second Language Acquisition*, Londres: MacMillan, 1995.

CROOKES, G. y S. GASS (Ed.): *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*, Filadelfia: Multilingual Matters, 1993, 9-34.

DAY, R. R. (Ed.): *Talking to Learn*, Rowley, MA: Newbury House, 1986.

DONATO, R.: «Collective Scaffolding in Second Language Learning», *Vygotskyan Approaches to Second Language Research* (Ed. LANTOLF, J. P. y G. APPEL), Norwood, NJ: Ablex, 1994, 33-56.

EDMONDSON, W.: *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*, Tübingen: Narr, 1999.

ELLIS, R.: «Theoretical Perspectives on Interaction and Language Learning», *Learning a Second Language through Interaction*, Ámsterdam: John Benjamins, 1999, 3-31.

GARCÍA, M.: *La clase de conversación: planteamiento teórico, análisis de materiales y propuesta didáctica*, Memoria de Máster, 2002, (inédita).

Centro Virtual Cervantes

GREGG, K.: «Second Language Acquisition Theory: The Case for a Generative Perspective», *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (Ed. GASS, S. y J. SCHACHTER), Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 15-40.

HALL, J. K.: «The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives. The Sociocultural Dimension of Interaction with the Implications for the Learning of Another Language», *Applied Linguistics*, 14, 2, 1993, 145-166.

HALL, J. K.: «"Aw, Man, Where You Goin'?": Classroom Interaction and the Development of L2 Interactional Competence», *Issues in Applied Linguistics*, 6, 2, 1995, 37-62.

HALL, J. K.: «A Consideration of SLA as a Theory of Practice: A Response to Firth and Wagner», *The Modern Language Journal*, 81, 3, 1997, 301-306.

HE, A. W. y R. YOUNG: «Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach», *Teaching and Testing* (Ed. YOUNG, R. y A. HE), Ámsterdam: John Benjamins, 1998, 1-24.

HENRICI, G.: *Spracherwerb durch Interaktion?*, Hohengehren: Schneider-Verlag, 1995.

HOUSE, J.: «Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language. Routines and Metapragmatic Awareness», *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1996, 225-252.

HUTH, T. y C. TALEGHANI-NIKAZM: «How Can Insights from CA be Directly Applied to Teaching L2 Pragmatics?», *Language Teaching Research*, 10, 2006, 53-79.

KASPER, G.: «The Role of Pragmatics in Language Teaching Education», *Beyond Methods: Components of Language Teacher Education* (Ed. BARDOVI-HARLIG, K.), Nueva York: McGraw Hill, 1997, 113-136.

KASPER, G.: «Four Perspectives on L2 Pragmatic Development», *Applied Linguistics*, 22, 4, 2001, 502-530.

KRASHEN, S.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, 1980.

KRAMSCH, C. J.: *Discourse Analysis and Second Language Teaching*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1981.

KRAMSCH, C. J.: «From Language Proficiency to Interactional Competence», *The Modern Language Journal,* 70, 1986, 366-372.

LANTOLF, J. P.: «Second Language Acquisition Theory-Building: 'Letting all the Flowers Bloom!'», *Language Learning*, 46, 1996, 713-749.

LANTOLF, J. P.: «Introducing Sociocultural Theory», *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000, 1-26.

Centro Virtual Cervantes

LANTOLF, J. P. y G. APPEL: «Theoretical Framework: An Introduction to Vygostkyan Perspectives on SLR», *Vygotskyan Approaches to Second Language Research,* Norwood, NJ: Ablex, 1994, 1-32.

LIDDICOAT, A. J. y C. CROZET: «Acquiring French Interactional Norms through Instruction», *Pragmatics in Language Teaching* (Ed. ROSE, K. R. y G. KASPER), Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 125-144.

LONG, M. H.: «Input, Interaction and Second Language Acquisition», *Native Language and Foreign Language Acquisition* (Ed. WINITZ, H.), Annals of the New York Academy of Science, 379, 1981.

LONG, M. H: «Native Speaker / Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input», *Applied Linguistics*, 4, 1983, 126-141.

LONG, M. H: «Input and Second Language Acquisition Theory», *Input in Second Language Acquisition* (Ed. GASS, S. y C. MADDEN), Rowley, MA: Newbury House, 1985, 377-393.

LÖRSCHER, W.: «Conversational Structures in the Foreign Language Classroom», *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* (Ed. KASPER, G.), Aarhus: Aarhus University Press, 1986, 11-22.

NORTON, B.: «Language, Identity, and the Ownership of English», *TESOL Quarterly*, 31, 3, 1997, 409-429.

OHTA, A. S.: «Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development», *Issues in Applied Linguistics*, 6, 1995, 93-121.

PICA, T., R. KANAGY y J. FALODUN: «Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research», *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice* (Ed. CROOKES, G. y S. GASS), Filadelfia: Multilingual Matters, 1993, 9-34.

RIGGENBACH, H.: *Discourse Analysis in the Language Classroom*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1999.

SCHIEFFELIN, B. y E. OCHS: «Language Socialization», *Annual Review of Anthropology*, 15, 1986, 163-191.

SCHUMANN, J.: «The Acculturation Model for Second Language Acquisition», *Second Language Acquisition Research and Foreign Language Learning* (Ed. GRINGAS, R.), Rowley, MA: Newbury House, 1978, 163-178.

SCHUMANN, J.: «Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 1986, 379-392.

Centro Virtual Cervantes

TARONE, E.: «Variability in Interlanguage Use: A Study of Style-Shifting in Morphology and Syntax», *Language Learning*, 35, 3, 1985, 373-403.

TARONE, E.: *Variation in interlanguage*, Londres: Edward Arnold, 1988.

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

VYGOTSKY, L.: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.: *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press, 1986.

WENNERSTRÖM, A.: «Students as Discourse Analysts in the Conversation Class», *Interaction and Language Learning* (Ed. BURTON, J. y C. CLENNEL), Alexandria, VA: Tesol, 2003, 161-175.

WHITE, L.: *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Ámsterdam: John Benjamins, 1989.

WIDDOWSON, H. G.: *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIS, J. y D. WILLIS: *Challenge and Change in Language Teaching*, Londres: Heinemann, 1986.

YOSHIMI, R.: «Explicit Instruction and 'JFL Learners' Use of Interactional discourse markers», *Pragmatics in Language Teaching* (Ed. KASPER, G. y K. ROSE), Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 223-244.

Centro Virtual Cervantes