Instrucciones en el aula de ELE: Pasado, presente y futuro

Marc Bayés
Begoña Montmany
Universitat de Barcelona

Resumen

Esta investigación se centra en el lenguaje instruccional utilizado por el profesor en el aula de ELE. Se comparan tres muestras de discurso generado en el aula por el profesor: una de los años 90, otra del 2000 y otra del 2011, con el objetivo de conocer qué ha cambiado en la forma de dar consignas en clase. Se analizan también las instrucciones de las tareas en los manuales del alumno y qué usos verbales atribuyen a la función de dar instrucciones esos manuales. Asimismo, se recogen las recomendaciones que dan los libros de metodología a los profesores para mejorar sus directrices en el aula de lenguas extranjeras y se contrastan con las prácticas seguidas por los docentes.

1. Relevancia del tema

El interés por este tema surge de la necesidad de un análisis cualitativo centrado en el lenguaje instruccional para conseguir una comunicación más eficaz de las directrices que da el profesor en el aula. Las instrucciones son una parte esencial del discurso didáctico y, así, podemos concebirlos como piezas que ponen en marcha las tareas y que inciden directamente en el aprendizaje del alumno. Dicho de otro modo, si las tareas contribuyen a una mejora de la competencia comunicativa, la buena transmisión por parte del profesor de las directrices para el desempeño de estas tareas facilitará la mejora de esa competencia. Este trabajo analiza si las instrucciones dadas por el profesor para la realización de tareas han variado en los últimos 20 años y si hay una correspondencia entre lo que difunden los manuales de ELE sobre las instrucciones, la teoría al uso y los resultados del análisis de nuestro corpus.

2. Estado de la cuestión

Este trabajo se inscribe en la tradición de estudios sobre el análisis del discurso, en concreto, el análisis del discurso del profesor de español como lengua extranjera (ELE). El análisis del discurso (AD), cuyo referente clásico fundamental, es la obra Discourse Analysis de G. Brown y G.Yule (1983) se ha preocupado por estudiar las formas lingüísticas en contexto, en relación a los objetivos y funciones a las que están destinadas.

Numerosos trabajos previos han reflexionado sobre el lenguaje instruccional desde tres vías fundamentalmente: los estudios que han tratado las formas lingüísticas para dar instrucciones (Holmes 1983; Tapper 1994; González 2000). Aquellos trabajos concentrados en los consejos para mejorar la efectividad de las directrices del profesor en el aula (Parrot 1993; Ur 1996; Harmer 1998; Watson 1998; Alonso 2000). Y aquellos

estudios sobre funciones del lenguaje instruccional (Sinclair y Coulthard 1975; Sinclair y Brazil 1982; Stubbs 1983; Holmes 1983; Cazden 1988; González 2001; Bayés 2012).

3. Metodología

Se han seleccionado fragmentos de grabaciones de clase pertenecientes a tres períodos diferentes: en la década de los 90, en el año 2000 y en el año 2011 por diferentes profesores en centros privados de lenguas de características similares, se han transcrito (transcripción limpia) y analizado según los presupuestos teóricos del método cualitativo (Taylor y Bodgan 1975; Patton 1980, 1990; Martínez 2006). Este método sugiere dejar las creencias y predisposiciones de lado para estudiar el fenómeno siguiendo exclusivamente los datos extraídos de las observaciones.

Segundo, se han analizado los manuales que usaban los distintos profesores para dilucidar qué estructuras y tiempos verbales proponen para dar instrucciones y cómo las dan en los enunciados.

Por último, se han contrastado lo que aconsejan en sus trabajos los expertos en metodología del aula con lo que hacen los profesores objeto de estudio en clase.

3.1. Corpus

El corpus de la investigación está formado por 9 fragmentos de diferentes sesiones de clase impartidas por 5 profesores diferentes. La selección de fragmentos se ha llevado a cabo siguiendo los siguientes criterios:

1. Pertenecen a sesiones de enseñanza-aprendizaje en los que hubiera fases de lenguaje instruccional, específicamente, *instrucciones para la realización de actividades* por parte de los alumnos.

2. Son sesiones impartidas en *centros privados de lengua* de Barcelona con una tipología común de alumnado (grupos de alumnos adultos multilingües) en contexto de inmersión y que siguen cursos de tipo intensivo; con un *profesorado* con *formación específica* en cuestiones de metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y con una dilatada experiencia docente en ELE.

3. Todos los profesores trabajan con un *libro de texto contemporáneo* al momento de la grabación (*Para empezar B*, *Gente*, *Prisma*).

Los fragmentos seleccionados se han agrupado en 3 períodos temporales. El primer período pertenece a los años 90, al inicio de la implantación del enfoque comunicativo de forma generalizada en los centros de lenguas. El segundo período pertenece a la primera década del siglo XXI. Y el tercero, a la segunda década del siglo XXI.

El nivel de referencia de las sesiones grabadas oscila entre el A2 y el B1 del actual Marco común europeo de referencia. Se ha elegido este nivel porque los alumnos son capaces de

> "enfrentarse a textos tanto orales como escritos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.) siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido", aunque "necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión" (PCIC 2007: 82).

Si bien es verdad que esta información puede aplicarse a las últimas sesiones de clase registradas; en cuanto a las sesiones registradas en los 90 y en la primera década del año 2000 los grupos se etiquetaban como "Elemental".

Los tres grupos de clases registrados se caracterizan por seguir un libro de texto coherente con el enfoque predominante en el período en el que se realizó la grabación. Así, el primer grupo utilizaba el libro *Para empezar B* (1984) que se anunciaba como un "curso comunicativo de español para extranjeros". El segundo grupo utilizaba el libro *Gente* (2004), basado en el enfoque por tareas; y el tercero, el libro *Prisma* (2007), que "aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa".

Los datos objeto de análisis se han obtenido de dos formas diferentes. Las sesiones de clase de la década de los 90 se registraron con una grabadora de audio; en cambio, el resto de las sesiones se grabaron en formato vídeo. Estas diferencias en la forma de obtener los datos no presenta ningún inconveniente para nuestro trabajo, ya que solo se ha transcrito la comunicación verbal de los discursos generados en el aula.

Año	Profesor	Nº de alumnos / Nivel	Libro/año	Contenido sesión	Recursos aula
1992	P1	8 A2	Para Empezar B	La comparación	Pizarra Casette
1994	P2	7 A2	Para Empezar B	Procesos de escritura	Pizarra Casette
1995	P3	8 A2	Para Empezar B	Revisión pasados	Pizarra Casette
2000	P4	B1	Gente 2	Gente sana	Pizarra Aparato de CD
2011	P5	7 A2	Método prisma A2, unidad 1 manual del estudiante	Presentación del léxico de televisión	Pizarra Aparato de CD

Tabla 1. Datos del corpus de la investigación

3.2. Modelo de análisis funcional del discurso didáctico (Sinclair y Coulthard 1975)

El análisis se ha efectuado partiendo del modelo de Sinclair y Coulthard 1975. La aplicación de este modelo de análisis ha dado una serie tablas de dos columnas (la primera con la transcripción, la segunda con los actos de habla). Este modelo es un instrumento minucioso de observación de los intercambios de clase. Es un modelo construido a raíz de las observaciones, es decir, empírico. Es, además, un modelo refrendado

por la bibliografía existente, que sigue enriqueciéndose hoy día con nuevas propuestas, nuevas descripciones, atendiendo a las nuevas realidades del aula y a contextos distintos de aprendizaje. Es, por tanto, un modelo flexible, vivo (Watson 2008).

Hay que decir que es una propuesta adaptada porque, en primer lugar, los autores citados en su modelo de análisis presentaban 22 actos de habla y nosotros solo 14. La razón es que nuestro estudio se ha centrado únicamente en las intervenciones de los profesores y en el modelo original se observaban las intervenciones de alumnos y docentes. En segundo lugar, atendiendo a los resultados observados en nuestro corpus, era necesario reformular alguno de sus conceptos: por ejemplo, en la definición de Sinclair y Coulthard (1975), la función del *acto de refuerzo* como su nombre indica es la de reafirmar una directiva o elicitación al sugerir que el profesor espera una respuesta. En nuestro modelo el *acto de refuerzo* tiene la función de facilitar la participación del estudiante, a través de partículas lingüísticas que muestran el seguimiento de la intervención del alumno.

El *acto de reconocimiento,* en la definición de Sinclair y Coulthard (1975), cumple la función de mostrar al profesor que se ha identificado aquello que está diciendo. En nuestra propuesta la función es la misma, pero aplicada al profesor, es decir, que es el profesor el que muestra que está identificando lo que dice el estudiante.

Un acto de habla que no está entre los propuestos por los autores es el de *corrección*. Es un acto de habla mediante el cual el docente reconduce directamente un enunciado proferido por un estudiante. Lo hemos incorporado porque aparece en las interacciones de los profesores y alumnos.

Acto	**Función**	**Ejemplo**
Marcador	Señalar límites en el discurso	P2: *Vale, muy bien… ah, pues*, ahora necesito una persona de cada grupo que… (L12)
Elicitación	Preguntar por una respuesta lingüística	P1: ¿Qué más deseos podemos formular para otra persona? (L146)
Revisión	Preguntar, el profesor, información sobre el progreso de la lección	P1: ¿Corregimos? (L14)
Directiva	Demandar una acción no lingüística	P3: Vale, emm, nada, *vamos a volver a escucharlo* (L26)
Información	Transmitir información	P3: Bueno, *es un pueblo que hay en la sierra* (L28)
Refuerzo[78]	Facilitar la participación de un estudiante	P1: aha (L125)
Pista	Ayudar al estudiante a responder	P1: ¿Que te vayas?o¿Que te vaya? (L17)
Apertura	Ofrecer la participación (acertada) del discente	P3: Dice: "cuando esta mujer era pequeña"… (L18)

1. En la definición de Sinclair y Coulthard (1975), la función de este acto de habla es reforzar una directiva o elicitación al sugerir que el profesor no va a esperar más una respuesta. Se ha reformulado la definición porque no hemos podido observar, en nuestras grabaciones, ningún refuerzo como el que definen.

Nominación	Dar permiso o llamar a la participación a un aprendiente para que contribuya al discurso	P2: Entonces, ah, antees de entrar en el tema lo que vamos a hacer es trabajar por parejas, ¿vale? Ah, *vosotras* dos, ah juntas, ah, dos, *vosotras* también y *vosotros* dos. Ah, solo hacemos, ah, un ejercicio muy fácil de vocabulario (L3-5)
Reconocimiento[79]	Mostrar que el mensaje ha sido entendido	P1: Quieres terminar ¿la? A: La universidad P1: *La universidad*. ¿Qué estás estudiando? (L113-114)
Aceptación	Indicar que el profesor ha oído o visto y que la información o reacción ha sido apropiada	P2: Vale, bien, pero se escribe ¿con...? (L35)
Evaluación	Comentar la calidad de la respuesta o reacción	P3: Vale, *muy bien*, ¿no? Has utilizado bien lo de futuro pasado, pasado futuro (L114)
Aparte	Mostrar cuando el profesor está hablando consigo mismo	P3: *¿Qué más?* ¿Qué le pasó durante la guerra? (L37)
Corrección[80]	Corregir un enunciado proferido por un estudiante	A: Traga P1: Traiga, yo traigo, pues traiga (L57)

Tabla 2. Adaptación del modelo de análisis de Sinclair y Coulthard (1975)

4. Análisis

4.1. Análisis formal

Según Garrido (1999) y González (2000), los hablantes nativos en situaciones orales espontáneas prefieren formas verbales en presente, infinitivo y la perífrasis incoativa (ir+a+infinitivo). Estos dos investigadores observan que las formas verbales utilizadas por el profesor se alejan del imperativo, dado que su uso implica una relación determinada con sus interlocutores que se descarta.

Las estructuras sintácticas que usa el profesor de ELE para dar instrucciones presentan una variación notablemente limitada en nuestro corpus. Hemos contabilizado 3 estructuras significativamente más frecuentes que el resto en las instrucciones que da el profesor en las tareas:

La más recurrente es el presente de indicativo (18 veces):

Ej: De todas estas palabritas, *pienso* en dos preguntas.
Ej: Primero, *preguntas* a tu compañero qué ha hecho.

La segunda más recurrente es la estructura perifrástica incoativa *ir+a+infinitvo* (10)

Ej: *Vais a escribir* qué habéis hecho.

2. En la definición de Sinclair y Coulthard (1975), el acto de reconocimiento se asocia al estudiante, no al profesor. En nuestra propuesta de análisis nos centramos en el profesor quien también entiende, identifica, muestra un acto de reconocimiento en algunas ocasiones en las que el aprendiente intenta explicarle algo.
3. La corrección representa una propuesta nuestra en este trabajo, ya que hemos visto que hay un acto de habla significativo y recurrente a lo largo de las interacciones del profesor y los aprendientes en el aula.

Ej: *Vamos a hablar* sobre

La tercera, mucho menos frecuente, es la perífrasis de obligación *tener que+ infinitivo*

Ej: *Tenéis que ordenar…*
Ej: *Tenéis que adivinar*

Es interesante añadir que, en estas tres estructuras, la segunda persona del singular es la más frecuente en el presente de indicativo; la segunda persona del plural, la más frecuente en la estructura perifrástica incoativa y la segunda del plural, la más frecuente la perífrasis de obligación. En el cómputo total, la persona más frecuente es la segunda del plural, es decir, *vosotros*.

4.2. Análisis desde la perspectiva de la Didáctica de ELE

La bibliografía especializada aconseja a los profesores sobre cómo mejorar la eficiencia en la comunicación de las instrucciones y coincide en tres aspectos fundamentales:

1. Que los enunciados deberían ser sencillos y breves,

2. Que es muy recomendable ejemplificar, ilustrar aquello que se les pide a los estudiantes que hagan,

3. Que parece aconsejable que el profesor compruebe si se ha entendido bien la tarea (Harmer 1998; Alonso 2000).

Las muestras de nuestro corpus parecen seguir el primer punto fielmente, pero el profesor apenas da instrucciones con ejemplos, solo hay un enunciado de los nueve seleccionados, y apenas usa técnicas de comprobación; a lo sumo algunos marcadores comprobativos en forma de pregunta (¿sí? ¿no? ¿de acuerdo?).

4.3. Análisis funcional

El fragmento de la sesión P1, el profesor da instrucciones para una actividad de comprensión auditiva. Este fragmento se caracteriza por un equilibrio entre el número de enunciados que con la función de *marcador (6)* y el de enunciados que *informan (6)* sobre lo que los alumnos han de hacer, y tan solo un enunciado cuya función es propiamente una *directiva (1)* centrada en la actividad que los alumnos han de realizar.

En el fragmento de P2, se dan instrucciones para trabajar una actividad de comprensión lectora. En este caso hay un equilibrio entre las tres funciones que aparecen en su discurso: los enunciados que cumplen la función de *informar (5)*, los que cumplen la función de *marcador (4)* y los que funcionan como *directivas (4)*.

En el fragmento de P3, centrada en una actividad de comprobación de uso del pretérito perfecto, vemos que predominan el número de enunciados que contienen direc-

tivas, a diferencia de lo que sucede con los fragmentos anteriores donde las funciones más frecuentes son los actos de información y directivos. El fragmento de este sujeto contiene *9 directivas, 5 marcadores, 4 informaciones* y *1 nominación*.

En los fragmentos de P4, la configuración de funciones no presenta variaciones importantes, ya que en el primer fragmento observamos *2 marcadores, 2 directivas* y *1 información*; en el segundo, *5 marcadores, 4 informaciones, 3 directivas* y *1 elicitación*; y, en el tercero, *4 marcadores, 3 informaciones* y *2 directivas*. De modo que, la frecuencia de los distintos actos de habla no difiere sustancialmente, como tampoco ningún acto de habla destaca muy por encima de los otros.

Finalmente, en los fragmentos de P5, ocurre como en los de P4: el primer fragmento contiene *6 marcadores, 6 directivas, 3 nominaciones* y *1 información*; el segundo, *6 directivas, 5 marcadores* y *2 nominaciones*; el tercero, *3 marcadores, 3 informaciones, 2 directivas* y *1 elicitación*.

En suma, los marcadores son los actos de habla preponderantes (40), por encima de las también numerosos actos directivos (35), de los de información (27), seguidos a mucha distancia de actos más residuales en nuestro corpus, como el de nominación (6) o elicitación (2). Nos parece lógico que en las instrucciones para elaborar una tarea sean muy relevantes actos como los directivos e informativos. Los marcadores son elementos que sirven para marcar límites entre enunciados, además de la función retardatoria-expletiva que le permite al profesor elegir bien las palabras antes de enunciar las instrucciones, por lo que parece lógico que el profesor se provea de ellos continuamente.

4.4. Los manuales

En los manuales analizados, *Para empezar B*, *Gente 2* y *Prisma A2*, hay dos elementos que llaman la atención: el primero, que los escritores de manuales atribuyen la función de dar instrucciones al imperativo. El segundo, que los enunciados para dar instrucciones a lo largo del manual están eminentemente en imperativo. Con ello, se pone de manifiesto el desajuste entre la realidad del discurso del profesor en el aula, que apenas usa el imperativo en sus instrucciones, del contenido asociado a las instrucciones en los libros.

5. Conclusiones

A pesar del tiempo transcurrido no ha habido cambios relevantes en la forma de dar las instrucciones por parte del profesor en el aula, a pesar de la aparición del *Marco*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, nuevos enfoques didácticos que insisten en la necesidad de colocar al alumno en el centro de aprendizaje, la mayor formación de los docentes de lenguas, nuevos manuales y recursos. Los manuales siguen usando el imperativo en sus enunciados instruccionales y siguen repitiendo que la forma verbal para dar instrucciones es el imperativo.

Las directivas contienen mayoritariamente enunciados con formas verbales en presente y perífrasis incoativas, ambas preferentemente en la primera y segunda persona del plural. Parece que sí que el profesorado en su discurso contempla las cuestiones pragmáticas a la hora de proporcionar instrucciones al grupo de alumnos, evitando el uso de imperativos e integrándose en el grupo la mayoría de las veces.

Los profesores parece que se resisten a seguir las recomendaciones expertas de los manuales del manejo de clase, de modo que si bien puede decirse que intentan ser breves y sencillos en sus instrucciones, de ahí, podríamos pensar, la forma del presente, no acostumbran a ejemplificar aquello que piden a los alumnos, ni a comprobar si se ha entendido la instrucción.

Si se comparan las instrucciones del profesor de los distintos fragmentos del corpus, hay un equilibrio en las directivas presentes en las instrucciones y el resto de funciones comunicativas relevantes. Es necesario que estas aparezcan delimitadas por enunciados que enmarcan claramente la secuencia, además de que también es necesario informar sobre las características de la actividad que se va a realizar.

Bibliografía

ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.

ÁLVAREZ, A. (1991): "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2", *Actas del III congreso nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Málaga: IMAGRAF, 147-158.

BAYÉS, M. (2012) (en prensa): *La formulación de instrucciones en la clase de ele: propuesta de análisis funcional*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

BRIZ, A. (2004): "La transcripción de la conversación. El sistema VAL.ES.CO", en *Homenaje al Profesor Estanislao Ramón Trives I*, Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia, 141-159.

BROWN, G. y G. YULE (1983), *Análisis del discurso*, Madrid: Visor [trad. española 2005].

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós [trad. española 1991].

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

CORTÉS, L. (2009): *Comentario pragmático de comunicación oral*, Madrid: Arco/Libros.

CORTÉS, L. (1986): *Sintaxis del coloquio*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

DÍAZ, L. (2010): "Análisis del discurso del profesor en la clase de ELE", *Monográficos MarcoELE*, 11, 339-350.

FANSELOW, J. F. (1988): "What kind of a flower is that? An alternative model for discussing lessons", en J. Fine (ed.), *Second Languages Discourse: A textobook of current research*, Nueva Jersey: Ablex, 59-85.

FANSELOW, J. F. (1987): *Breaking rules: generating and exploring alternatives in language teaching*, Nueva York: Longman.

GONZÁLEZ, M. V. (2000): "El imperativo y su presentación en los manuales de español como lengua extranjera para nivel principiante", en *XI Congreso Internacional de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* [en línea].

Zaragoza. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ pdf/11/11_0383.pdf*
GONZÁLEZ, M. V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* [en línea]. *http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1302/01.MV GA_TESIS.pdf?sequence=1*
HARMER, J. (1998): *How to teach English*, Essex: Longman.
HOLMES, J. (1983): "The structure of teachers' directives", *Language and Communication*, Nueva York: Longman Inc., 89-115.
INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.
LANDSHEERE, G de. (1969): *Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid: Editorial Aula XXI, Educación Abierta/Santillana [trad. española 1977]
LLOBERA, M. (1995): "Discourse and Foreign Language Teaching Methodology", *A Handbook for TEFL,* Alicante: Editorial Marfil, Colección Ciencias de la Educación, 375-393.
MARTÍNEZ, M. (2006): "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)", *Revista de Investigación en Psicología*, 9, 1, Venezuela: Facultad de Psicología, 123-146.
MONTOLÍO, E y A. LÓPEZ (2010): "Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: El caso de la recomendación profesional", *Alfabetización académica y profesional del siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Chile: Ariel.
MUSUMECI, D. (1996): "Theacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross- Purposses?", *Applied Linguistics*, 17 (3), Oxford: Oxford University Press, 286-325.
PARROT, M. (1993): *Tasks for Language Teacher*, Glasgow: Cambridge University Press.
PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*, Londres: Sage Publications.
PAYRATÓ, Ll. y N. ALTURÓ (2002): *Corpus oral de conversa coloquial. Materials de treball*, Barcelona: PPU.
RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press [trad. española 1998].
RINVOLUCRI, M. (1989): "Author's Corner: Breaking Rules", *The Teacher Trainer Journal*, 3, Canterbury: Pilgrims Ltd., 26-27.
SEARLE, J. R. (1965): "What is a speech-act?", en M. Black (ed.), *Philosophy in America*, Londres: Allen & Unwin, 221-239.
SINCLAIR, J. y M. COULTHARD (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford: Oxford University Press.
SINCLAIR, J. (1982): *The Structure of Teacher Talk*, Oxford: Oxford University Press.
SINCLAIR, J. y D. BRAZIL (1982): *Teacher talk*, Oxford: Oxford University Press.
SCHMIDT, R. W. (1980): "Speech act and Second Language Learning", en *Applied Linguistics*, 1, Oxford: Oxford University Press.
STUBBS, M. (1983): *Análisis del discurso*, Madrid: Alianza Editorial [trad. española 1987)
TAPPER, J. (1994): "Directives Used in College Laboratory. Oral Discourse", *English for Specific Purposes*, 13 (3), USA: Elsevier Science Ltd, 205-222.
THORNBURY, S. (1996): "Teachers Research: teacher talk", *ELT Journal*, 50/4, Oxford: Oxford University Press, 279-289.
TAYLOR, S. J. y R. BODGAN (1975): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós [trad. española 1986].
UR, P. (1999): *A course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
WATSON, R. (2005): "In AnAeroplane, Yes, In An Aeroplane': Within-Unit Repetitions in Classroom Discourse", *RELC Journal*, 36, Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur:

SAGE Publications, 189-209.
WATSON, R. (1998): "Topic-based analysis of classroom discourse", *System*, 26 (3), Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur: SAGE Publications, 303-318.
WATSON, R. *et al* (2008): "A Functional analysis of Teachers' Instructions", *RELC Journal 2008*, 39, Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur: SAGE Publications, 27-49.