GT 16 Prácticas discursivas y educación

Interacción en el aula de «Ceibal en inglés». Construcción de conocimientos y adquisiciones de L2

Lic. Virginia Frade

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Instituto de Profesores Artigas

virfrade1974@gmail.com

El objetivo de este trabajo es presentar un avance de las observaciones realizadas, hasta el momento, en dos grupos (5to y 6to año) de una escuela del interior de nuestro país, situada en una zona periférica de la ciudad, donde se viene implementando un nuevo sistema de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en educación primaria: Ceibal en inglés. Este sistema (plan piloto hasta ahora) comenzó a funcionar a mediados del 2012, y utiliza el sistema de videoconferencia, con clases dictadas por un «profesor remoto», inicialmente representante del British Council, aunque en la actualidad se ha ampliado a profesores independientes y pertenecientes a instituciones que se dedican a la enseñanza del idioma inglés. La presente investigación forma parte de un proyecto mayor que vengo realizando para mi tesis de maestría, la cual se centra en el estudio y análisis de la interacción verbal y de los roles de los actores de las aulas, donde se implementa este nuevo sistema de enseñanza del inglés.

En el *Manual para docentes* (2012), elaborado por el British Council y Ceibal en inglés, se plantea como uno de los objetivos «la comunicación, lo que implica tanto la interacción entre individuos como con textos de distintos tipos» (2012:3).

Asimismo, el programa posiciona al alumno en un rol activo, pues busca «fomentar en los alumnos las capacidades que les permitan aprender a aprender. En este sentido se enmarcan las actividades de reflexión sobre el aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje como centrales al desarrollo de este proyecto» (2012:3).

En este trabajo pretendo responder básicamente a dos interrogantes que surgen de nuestra investigación, que tienen que ver con: 1) cómo se da la comunicación entre los alumnos y la

MR en el aula en las clases de Ceibal en inglés, teniendo en cuenta el primer objetivo del plan que mencionamos anteriormente, y 2) determinar qué roles tienen los participantes involucrados, especialmente el de los alumnos.

Para el análisis de los datos me valdré de algunos ejemplos que fueron tomados de las transcripciones de las grabaciones realizadas en los dos grupos mencionados anteriormente, y que forman parte del corpus de mi investigación.

He tomado el análisis conversacional como anclaje metodológico, teniendo en cuenta el rol que la conversación tiene en el aula, utilizando como modelo el desarrollado por Calsamiglia Blancafort, Helena & Tusón Valls, Amparo (1999).

Por las restricciones obvias que implica un trabajo como este, centré el análisis en una selección de fragmentos de las clases observadas, donde se realizan dos de las actividades más comunes que suceden en todas las clases de lengua: 1) el repaso de la clase previa, con elicitación del conocimiento que los alumnos se supone que adquirieron, y 2) el planteo y explicación de una tarea que los alumnos deben realizar.

Hay que tener en cuenta que el discurso se hace visible a través de la interacción, que es una herramienta para alcanzar propósitos sociales, y que esto sucede a través del lenguaje; entonces las actividades culturales (como ser una situación educativa) alcanzan su propósito social a través del lenguaje. A primera vista, el propósito social que permite interpretar la muestra objeto de análisis de las clases de Ceibal en inglés es el educativo, específicamente el de enseñanza de la lengua inglesa, mientras que la práctica social es la clase en sí misma, la interacción en el aula que se da entre los alumnos, la maestra remota (MR) y la maestra de clase (MC). La práctica social que constituye la clase virtual se canaliza a través de diversas etapas que analizaré más adelante.

Análisis del contexto

Los ejemplos que presentaré surgen de la interacción en la clase de inglés de nivel principiante (en este caso tomamos dos clases), donde la MR y los alumnos interactúan mediados por una pantalla. La MR tiene una visión total del grupo, pero con la limitante que implica ver aproximadamente 22 niños en una pantalla. Los alumnos, por otra parte, están sentados uno al lado del otro, en sillas y sin mesa, mirando hacia la pantalla y consecuentemente a la cámara para que puedan ser filmados y vistos por la MR (en ambas clases).

En cuanto al contexto de situación, Halliday (2001) sostiene que este constituye una forma de predicción; ya que conocemos la situación, el contexto social de utilización del lenguaje,

podemos predecir mucho respecto del lenguaje que se producirá, con probabilidades de estar en lo cierto. En el caso de los ejemplos analizados de la clase de Ceibal en inglés, podríamos predecir con respecto al lenguaje, que por tratarse de una clase de inglés como lengua extranjera en una escuela uruguaya, la presencia del idioma inglés en la interacción debería ser central, aunque también podemos intuir la presencia del español, especialmente por tratarse de un grupo con nivel principiante y porque es la lengua que todos comparten.

La interacción en el aula: la interrogación

De las observaciones y grabaciones de clase que realicé pude observar que la interacción en el aula está guiada, principalmente por interrogaciones por parte de la MR que se dan en: 1) español, con respuesta de los alumnos en español; 2) en inglés, con respuesta de los alumnos en español y/o en inglés, y 3) ausencia de respuesta. Cabe aclarar, que en este trabajo, no analizaré si realmente se trata de un acto de habla «interrogativo», como parece ser en apariencia, de acuerdo a su estructura y entonación. Searle (1969) sostiene que una de las condiciones para que se trate de un acto ilocutivo es la «condición preparatoria» de las preguntas, es decir, que el hablante no conozca la respuesta, y sabemos que en el caso que se estudia la MR conoce las respuestas.

Se observa, entonces, que una marca lingüística en el discurso de la MR es la utilización del interrogativo para tratar de elicitar información de los estudiantes. El tipo de respuestas obtenidas por la maestra es de dos tipos: esperada y no respuesta. Aunque también noté que en algunos casos la MR no escucha bien o malinterpreta las respuestas, dándolas por buenas o correctas.

Un ejemplo claro de respuesta esperada es el par adyacente conformado por el turno 2, 3 y 4 en el ejemplo 1. En este intercambio, la MR primero apela al recuerdo, luego pregunta y recibe la respuesta afirmativa (esperada) de los alumnos. Lo mismo sucede en los turnos que van del 5 al 9 en el ejemplo 1.

A la MR solamente le interesa saber si los alumnos recuerdan el tema de la clase pasada, frente a la afirmación de los alumnos, no sigue preguntando para confirmar que realmente los alumnos recuerden lo que ella menciona y puedan reproducirlo, pues finaliza la tríada con la afirmación.

Ejemplo 1 (C.A.6to)

1. MR: Vamos a seguir

2. MR: Se acuerdan como dijeron que (???) muy bien, que la clase pasada we talked about super pets

3. MR: Remember?

4. Voces: Sí, yes

5. MR: | Bueno, y eh leímos unas adivinanzas

6. MR: [mh] y teníamos que ver cuál era el superpet

7. MR: ¿se acuerdan?

8. Voz 1: sí, yes, yes

9. MR: Bueno, yea?

Al principio de la interacción del ejemplo 1 hay una afirmación, dándose por sentado que los alumnos recuerdan lo que trabajaron la clase anterior (turno 2), y luego se plantean las preguntas. Estamos frente a unidades dialogadas, cuyo par adyacente consiste en formular una pregunta y recibir una respuesta, en este caso, esperada. Los alumnos responden afirmativamente, primero en español y luego en inglés. Parece bastante lógico que los alumnos no tengan del todo claro cuál es el idioma con el que deben responder, dado que la MR utiliza ambos idiomas indistintamente en una misma frase.

Se puede apreciar en el par adyacente conformado por 7 y 8, que frente a la respuesta esperada «sí, yes yes», la MR interviene nuevamente con un tercer turno de carácter evaluativo: «Bueno [1], yea?, utilizando nuevamente ambos idiomas.

En las transcripciones analizadas pude identificar varias figuras léxicas y conexiones que apoyan mi análisis discursivo. En todos los casos estudiados, el tópico surge de la MR, y es el repaso de lo dado en la clase anterior, el cual emerge a través de preguntas que apelan al recuerdo. Los procesos verbales que coexisten son mentales, marcados por expresiones como: «se acuerdan como», «se entendió», «Remember?», «¿se acuerdan?», «acuérdense que» (ver ejemplo 1 y 2)

Ejemplo 2 (C.B.5to)

56. MR: Remember when we…ah worked with animals?

1 El uso del «Bueno» en este caso, funciona como elementos que habilita la explicación siguiente, re direcciona el discurso de la MR y de algún modo habilita su propio turno.

(Silencio)

57. MR: Do you remember?

58. MR: Some classes ago we worked with different animals, and we described these animals, mh.

59. MR: Some animals were…(Hace un movimiento con los brazos, los abre sobre su cabeza)

60. Voz1: Big

61. Voz2: Big

62. MR: Yes, very good.

En el ejemplo 2 los alumnos no responden a la pregunta que la MR realiza, cuyas dos posibles respuestas esperadas son sí o no, sin embargo hay una no respuesta. Ante la falta de respuesta, la MR transforma la pregunta en una afirmación (turno 58). La MR dice en inglés que el tema de la clase anterior fue la descripción de animales, y en el siguiente turno (59) es claro que espera que los alumnos completen la oración con un adjetivo descriptivo de los aprendidos, y se vale de gestos con los brazos para que los niños entiendan y contesten que los animales eran grandes (big). La única respuesta que recibe es de dos alumnos; ante la respuesta esperada, la MR cierra la tríada con una evaluación positiva: «very good». Cabe destacar que si bien los niños pudieron contestar en inglés lo que la MR esperaba: «big», esto sucedió porque pudieron interpretar el lenguaje corporal de la MR, y no lo que dijo en inglés; la MR no recibió respuesta ante las preguntas realizadas sino ante un gesto.

En el siguiente ejemplo podemos ver que la respuesta obtenida es esperada y específica, y tiene que ver con el contenido lingüístico de la clase y no con el recuerdo en sí mismo. La pregunta que motiva la respuesta está formulada en español, se solicita la traducción de «no poder» en inglés. Frente a la respuesta esperada, la MR agrega información, completando la tríada:

Ejemplo 3 (C.A. 6to)

64. MR: ¿Se acuerdan cómo se decía que no podían?

65. Voz 1: I can't

66. Voz 2: I can't (hay varios solapamientos)

67. MR: Bien, pero en vez de /ai/ vamos a usar /it/, porque hablamos de la mascota.

Así, encontramos que las preguntas formuladas por la MR no siempre son en español, como en el ejemplo 2, y que el tipo de respuesta obtenida puede ser en español y/o en inglés, aunque cuando la respuesta es en inglés, no necesariamente corresponde a un estímulo lingüístico. En el ejemplo siguiente (4), se puede apreciar que las preguntas están formuladas en inglés, con ayuda de lenguaje corporal, y que las respuestas son en español, refiriéndose a lo que aprendieron la clase anterior, pero no utilizando lo aprendido.

Ejemplo 4 (C.B. 5to)

1. MR: So\, who wants to tell me what we did last class\? (hace gesto con el pulgar, señalando hacia atrás por encima del hombro, guiando a los niños a interpretar «last» o la pregunta como pasado).

2. MR: ==What did we do last class? (la MR repite el gesto)

(un alumno levanta la mano)

3. MC:‖ Kevin?

4. K: Eh, aprendimos a::a:: a: presentar a nuestro amigos

5. MR: |Very good/.

(otro niño levanta la mano)

6. MC: Nahuel:

7. Voz1: ==Repasamos los números en inglés.

8. MR: <u>Excellent</u>.

En el ejemplo siguiente (5) hay un claro predominio del español en las intervenciones de la MR, el inglés solamente se ve en la oración que escribe en la pantalla y en el turno 18 y 19. De este ejemplo se desprende que a pesar de que las intervenciones están dadas, en su mayoría, en la lengua madre de los alumnos, estos no responden a las preguntas formuladas por la MR, generándose así reformulaciones de las preguntas, hasta conseguir una respuesta por parte de los alumnos, la cual es en español.

Ejemplo 5 (C.A. 6to)

10. MR: y en las adivinanzas, por ejemplo, les voy a mostrar una ||

[la Maestra remota despliega en la pantalla un texto que dice: «It can fly. It has got two small eyes. Two long white ears and a short gray tail. It is white»]

11. MR: Qué vimos <...>

12. MR: ¿Qué decía la adivinanza?

13. MR : ¿De qué hablaba? <....>

[Nadie responde nada]

14. MR: Por ejemplo con qué ¿qué me estaba diciendo?

15. MR: ¿lo qué?

16. Voz1: =Cuál era el (???)=

17. Voz2:= cual era el=

18. MR: Podría ser\ este super pet

19. MR: (???) It can fly [mh]

20. MR: Y después || ¿de qué era lo que hablaban |todo el otro párrafo?

21. MR: miren||

22. Voz3: de lo que tienen

23. MR: claro, de lo que tienen

En la misma secuencia, unos turnos más tarde (ejemplo 6) se aprecia que la tríada se completa con la repetición por parte de la MR de lo que contestaron los niños, confirmando así la respuesta esperada:

Ejemplo 6 (C.A. 6to)

29. MR: ¿después qué viene?\

30. Voz1: =el tamaño=

31. Voz2: =el tamaño=

32. MR: el tama::ño

Se puede notar que se cierra la tríada con la repetición de lo que dijeron los alumnos en un claro gesto de evaluación positiva. Tanto la pregunta como la respuesta son en español. Algo similar sucede en la en la secuencia que va del turno 20 al 23 en el ejemplo 5, donde la MR hace una pregunta y dirige la atención de los alumnos al texto que está desplegado en la pantalla, luego un alumno responde con una respuesta esperada, y la MR finaliza la tríada con una evaluación positiva, a través de la palabra «claro», y de la repetición de las palabras del alumno. Es interesante ver aquí las pausas y los silencios que se generan entre la pregunta de la MR y la respuesta de los alumnos, que nuevamente son en español.

Por otra parte, en el caso de la no respuesta (ver ejemplo 5, turnos del 12 al 14) frente a la pregunta, se genera un silencio. En varios casos la MR no espera, no da tiempo a los alumnos a que piensen, y ante el silencio y la falta de respuesta reformula la pregunta.

En los turnos que van del 15 al 19 (ver ejemplo 5) la MR formula una pregunta que intenta ser contestada por dos alumnos, al mismo tiempo que se da un solapamiento, luego la MR reformula la pregunta y despliega una imagen en la pantalla, recién en ese momento, frente al estímulo visual, los alumnos responden.

En el turno 18 del ejemplo 6, la MR se vale de la modalización «podría», sugiriendo la respuesta e induciendo a los niños a contestar. En cuanto a la selección de turnos, se puede apreciar en toda la transcripción que la MR no selecciona a ningún alumno para que responda a sus preguntas, ellos se autoseleccionan, generándose así el solapamiento que marqué anteriormente.

Algo similar sucede en los turnos del 29 al 31 del ejemplo 6, (donde hay solapamiento o voces consecutivas, y autoselección), y finalmente el turno 32, que cierra la tríada con la repetición de lo que dijeron los alumnos en un claro gesto de evaluación positiva. Nuevamente se puede apreciar la presencia de las pausas y los silencios, que marcan una espera de la respuesta, que finalmente la da la MR y en español.

En las interacciones estudiadas, nos encontramos con algunos casos de pregunta con respuesta equivocada, pero que la MR toma como respuesta esperada y evalúa como positiva. Es posible pensar que esto sucede por las limitaciones que tiene el instrumento tecnológico, que no permite que la MR pueda entender bien lo que dicen los alumnos. El siguiente ejemplo ilustra lo que acabamos de decir:

Ejemplo 7 (C.A.5. 6to)[2]

26. MR: ¿Quién quiere presentar una nena ahí\ a ver/, quién se anima a una mujer?\ una nena\

27. MC: ¿Solo un niño? ¿Los demás?/

28. MC: Bueno, a ver Lucas

29. L: |It is ‖ eh Luisina

<…>

30. L: /he is <…>

31. Voz niño: /he/ es varón.

32. MR: ¿quién vas a presentar? No escucho el nombre.

33. MC: ==Decilo fuerte de vuelta

34. L: /he is/ Luisina <…>

35. L: /he is/ <…>

36. Voces: once (se escuchan las voces de los niños diciéndole la edad de Luisina)

37.L: /eleven/years old

38.MR: Very good

39. MR: Entonces. Yea, ¿qué uso? ¿qué usó el compañero? ¿Dijo he?

40. Voces: si:::

41. MR: ¿Presentó un varón? ¿Una nena?

42. Voz 1: no:::

43. MC: PERO SI PRESENTÓ A LUISINA

44. Voz1: Pero dijo /he/

2 En esta secuencia la MR ha repasado como presentar a un niño: He is X, He is X years old.

45. Voz2: Dijo /hʊ:/

46. MR: NO. LO DIJO BIEN DESPUÉS, ¿cómo dijo?

47. MC: ¿Cómo dijiste Lucas?

48. L: It is

49. MC: Después

50. L: /he/ is <…>

51. MR: Muy bien

52. MR: dijo SHE, lo pronunciamos /ʃɪ/

53. MR: So, when do we use she? When we talk about A | GIRL.

54. MR: Ok?

55. MR: And HE is for a boy.

56. MR: Ok, excellent, very good children.

En el ejemplo que acabamos de ver se puede apreciar que se da una confusión y que la MR nunca logra darse cuenta de que Lucas respondió mal, y da como buena su respuesta. Por otra parte, podemos ver, en los turnos 44 y 45, que cuando una niña quiere hacer notar el error, la MR la contradice. Podríamos pensar que es una respuesta no esperada de la pregunta formulada en el turno 40.

De los ejemplos presentados y analizados hasta ahora se desprende que, en cuanto a la interacción entre los alumnos y la MR, esta se da de forma mecánica, en una dinámica en donde la MR pregunta algo que puede ser respondido con sí, con no, o con una sola palabra, como el caso de «can't». Sin embargo, cuando los alumnos tienen que elaborar un enunciado un poco más complejo, los mismos presentan dificultades y dudan. Lo que sucede en el ejemplo 6 se repite en otras clases, lo cual quedará para ser presentado en otra instancia.

En cuanto a la interacción entre los alumnos, se puede establecer que, cuando sucede, se da en español. La conversación se centra en la MR, que es quien dirige el discurso, cuando los niños participan lo hacen porque se les pide que repitan, recuerden o contesten algo

específico. No hay (prácticamente) intervenciones espontáneas, y cuando las hay son por lo general para preguntarle algo a la maestra de clase (ver ejemplo8):

Ejemplo 8 (C.A. 6to):

79. MR: Ok, pueden empezar.

80. Voz l: ¿Se puede de a cuatro?

81. MC: Sí, sí, no importa, dale.

En cuanto a los turnos, del análisis realizado se desprende que están claramente desbalanceados, pues la MR concentra la mayor cantidad de ellos. En un total de 80 turnos, 44 corresponden a la MR, 27 a los alumnos (hay que tener en cuenta que algunos son solapamientos), y 9 a la MC. Con referencia a la habilitación de turnos, podemos decir que, en su mayoría, se dan por autoselección, y generalmente se produce un solapamiento o no se puede distinguir quién es el que contesta. De todos modos, apreciamos una diferencia entre la clase de 5to año y la de 6to con referencia a la toma de turnos. En la secuencia del ejemplo 6, la maestra de clase (MC) de 5to habilita turnos, es decir, hay una heteroselección, lo cual genera más orden a la participación, mientras que en 6to no sucede lo mismo, por lo tanto hay autoselección de turnos, y consecuentemente más solapamientos y confusión. El rol de la MC parece ser fundamental para mantener el orden en la participación de los alumnos.

H. Douglas Brown, en el libro *Teaching by Principles- An Interactive Approach to Language Pedagogy* define distintos tipos de roles que puede cumplir un docente en el aula, el de facilitador y el de controlador. La MR parece haber asumido el último, pues en los fragmentos analizados ella se encuentra por completo a cargo de la clase y determina qué es lo que los alumnos deben hacer, cuándo deben participar y qué formas del lenguaje deben utilizar. Un ejemplo claro de esto se puede apreciar en la siguiente transcripción (9), cuando explica la actividad que los alumnos deben hacer (ver transcripción desde la intervención 62 hasta la 73). La docente puede predecir qué es lo que los alumnos producirán.

Es dado afirmar que el discurso de la MR es de tipo instructivo Por otra parte, el rol de los alumnos en la interacción es más bien pasivo-receptivo; se limitan a escuchar y contestar en español o en inglés. La MR explica la tarea que tienen que realizar (elegir una mascota y describirla para que los compañeros adivinen cual es), utiliza adverbios de frecuencia como «nunca», «solamente», lo cual marca en su discurso una prohibición, marca claramente lo que los alumnos pueden y no pueden hacer, no dando lugar al cuestionamiento o a la reflexión

por parte ellos. Se plantea una tarea que no implica discusión ni negociación por parte de los alumnos, sino que se muestra un modelo y se lo hace repetir o copiar.

Ejemplo 9 (C.A. 6to)

56. MR: ¿Se acuerdan de los súper pets? (Se escucha un murmullo, pero ninguna respuesta clara).

57. MR: Bueno, estos son los super pet. (Despliega en la pantalla la imagen con los super pet)

58. MR: Yo /con mi grupo\, voy a elegir a uno en secreto.

59. MR: Por supuesto que a los demás no les voy a decir quiénes son, solamente les voy a decir (solapamiento, no se entiende lo que dice)

60. MC: Dejen de hablar! Chh

61. MR: Y voy a escribir una adivinanza.

62. MR: ¿Qué voy a poner en esta adivinanza? \

64. MR: ¿Se acuerdan cómo se decía que no podían?

65. Voz1: I can't

66. Voz2: I can't (hay varios solapamientos)

67. MR: Bien, pero en vez de /ai/ vamos a usar /it/, porque hablamos de la mascota.

68. MR: Entonces, en el primero voy a decir lo que puede y lo que no puede hacer, y después lo voy a describir.

69. MR: ¿Se acuerdan como dijimos que tienen que, que dijimos recién?/

Se escucha una voz de un alumno diciendo «it has got», pero no se identifica quién.

70. MR: (le) It has got. Si?

71. MR: La voy a describir /, y en lo último digo | el color \

72. MR: ¿Está bien?

73. MR: Pero nunca voy a decir el nombre \, porque después / cuando terminan, las vamos a leer\ si?/ la vamos a leer y los compañeros van a tener que adivinar qué súper mascota es.

74. MR: ¿Está bien?

75. MR: ¿Se entendió lo que hay que hacer?

En coro solapándose: sí::, ye::s

76. MR: Bueno, yo les pongo ahora la foto de las súper mascotas\ si? y lo hacen.

77. MR: todos tienen que escribir. <…>

78. MR: Are you ready?

El rol de la MC (según mis observaciones hasta el momento) parece estar limitado a regular la disciplina y el orden en la clase y —en algunos casos— adjudicar turnos. El tipo de discursos de la MC es de tipo regulador, hay más usos del modo imperativo, lo cual deja en evidencia que ejerce control sobre los alumnos. Se puede apreciar lo dicho anteriormente en algunas intervenciones que seleccionamos y que sirven para ejemplificar:

MC: Dejen de hablar! Chh (C.A. 6to)

MC: Sí, sí, no importa, dale. (C.A. 6to)

MC: Shh, Los estoy mirando, eh? (C.A. 6to)

MC: Silencio chiquilines! (C.B. 5to)

MC: Decilo fuerte de vuelta. (C.B. 5to)

Por último, creo necesario incluir un cuarto rol, que es el que cumple el elemento tecnológico, que funciona como motivador para los alumnos, pero al mismo tiempo es posible notar que puede ser un limitante en la comunicación entre los participantes, ya sea porque la MR tiene una visión total del grupo (con las desventajas obvias de no estar en el aula), y muchas veces no oye bien lo que los alumnos contestan, lo cual la conduce a dar un *feedback* positivo a una intervención errada.

Referencias

MR: Maestra Remota

MC: Maestra de Clase (en el fragmento seleccionado no aparece su voz, aunque sí está presente en la clase)

Voces: Estudiantes (cuando responden en coro o varios a la vez)

Voz1, 2, etc: Voz de alumno cuando no se puede identificar. (Se utiliza la inicial del nombre del alumno cuando está identificado. Cabe aclarar que los nombres no son los verdaderos)

Símbolos de transcripción utilizados

¿? Interrogación

¡! Exclamación

/ Tono ascendente

\ Tono descendente

| Pausa breve

||Pausa mediana

<pausa> Pausa larga

Subr Énfasis

MAYÚS Mayor énfasis

:: Alargamiento de sonido

f Forte

ff Fortíssimo

== Al principio del turno para establecer que no hubo pausa con el turno anterior

=…= Solapamiento

[] Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no locales, planos cinematográficos

→ Para señalar algo de interés especial para el análisis

Referencias bibliográficas

Banfi, C & Rettaroli, S. 2012. *Ceibal en inglés. Manual para Docentes.2.* British Council-Plan Ceibal. Montevideo

Brown, D. *Teaching by Principles- An Interactive Approach to Language Pedagogy.* Cap.11: Interactive Langauge Teaching I: Initiating Interaction. FEcha?

Calsamiglia Blancafort, H; Tusón Valls, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso,* Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

Halliday, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

Sacks, H., E.A. Schegloff Y G. Jefferson, *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*, en J. Schenkein (ed), 1978

Tusón Valls, A. *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*, Bellaterra (Barcelona): Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1999, adaptado de: CALSAMIGLIA & TUSÓN, Las cosas del decir, Barcelona: Ariel, 1999.