

# La interacción nativo no nativo dentro y fuera del salón de clases

*Helena Da Silva Gomes*

*Anna De Fina*

*José María Díaz de León*

*C.E.L.E. - U.N.A.M*

## Introducción

La práctica docente de lenguas extranjeras, tal y como la podemos encontrar actualmente dentro de los enfoques comunicativos, presenta varios problemas, teóricos y prácticos, que no parecen estar resueltos.

De entre esos cabos sueltos mencionaremos en este trabajo sólo dos que nos parecen de particular importancia. En primer lugar, tenemos el problema de la naturalidad o artificialidad de la comunicación que se puede generar en el salón de clases. Es decir, hasta qué punto el discurso que utilizan alumnos y profesores en la clase de lengua extranjera es y debe ser natural, en el sentido de que debe parecerse lo más posible al discurso utilizado por los hablantes de la lengua meta entre sí.

No es fácil responder a esta pregunta de manera directa, ya que muchos estudios que han observado el salón de clases han constatado frecuentemente que el discurso que ahí se genera sigue sus propias reglas y presenta características peculiares: en la clase de lengua es muy frecuente que el profesor monopolice los turnos, que sea él quien inicie y cambie los tópicos, etc. El alumno, debido a su “inferioridad lingüística”, se encuentra incapacitado para interactuar en la lengua meta con el profesor al mismo nivel, es decir, como lo haría en su lengua materna, fuera del salón de clases.

En segundo lugar, tenemos el problema de los tópicos, es decir, aquello de lo que se habla en el salón de clases, y el tipo de interacción que provocan, o el tipo de interacción con el cual se pueden asociar.

Por lo general, hay una tendencia en los enfoques comunicativos a pensar que la elección de temas de la vida cotidiana garantiza una cierta naturalidad en la comunicación, y por ende, en la interacción. Aparte de otros problemas que esta premisa plantea, nos podemos preguntar, partiendo de ella, qué pasa con los tópicos directamente relacionados con la enseñanza formal es decir, por ejemplo,

qué pasa con la gramática explícita. Puede la gramática recibir un tratamiento natural en el salón de clase, o provocará inevitablemente un discurso artificial y no comunicativo?

Un estudio que enseguida presentamos trata de responder a estas preguntas, por medio de la descripción y el análisis de la interacción en el salón de clases de inglés como lengua extranjera.

## El Estudio

### *Sujetos*

Los sujetos son una profesora bilingüe con experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y un grupo de nivel intermedio (aproximadamente 170 horas de enseñanza) de 20 alumnos y alumnas de nivel universitario.

### *Corpus*

La metodología utilizada fue de tipo etnográfico, en el sentido de que fue cualitativa y orientada al proceso (Chaudron 1988, van Lier 1988). Sin embargo, nuestro objetivo principal no fue dar una descripción etnográfica completa de las clases observadas, sino más bien analizar en detalle las diferentes maneras en que se trata la gramática.

Los datos se recopilaron usando dos métodos completarlos:

1. Una codificación de la observación en tiempo real que consistió en notas tomadas por dos observadores independientes y no participantes sobre la situación de clase: organización del grupo, materiales didácticos, aspectos no verbales de la interacción, etc.
2. Grabaciones de cinco clases de una hora cada una. Los sujetos sabían que se estaba grabando. Sin embargo, se pidió a la profesora que ignorara la grabación hasta donde fuera posible y que no modificara su plan de clase.

### *Análisis de los datos*

Primeramente se transcribieron las clases siguiendo las técnicas del análisis conversacional (Levinson 1983, van Lier 1988).

Enseguida se realizó un análisis de los tópicos tratados en clase que permitió identificar los siguientes:

1. **Manejo de la clase:** Todos los enunciados que tienen que ver con la organización de las actividades del salón de clases.
2. **Mecanismo del habla:** Todos los enunciados que se refieren a la distribución de los turnos y a la interacción misma.

3. **Gramática explícita:** Los enunciados que de manera explícita se orientan hacia la construcción de la competencia de transición de los aprendientes en una etapa determinada, dando, pidiendo, o hablando sobre las reglas, ejemplos o explicaciones.
4. **Gramática implícita:** Los enunciados que orientan implícitamente la construcción de la gramática del aprendiente tratando de manipular su percepción lingüística.
5. **El mundo:** Los enunciados orientados a la información sobre el mundo real.
6. **Proceso de enseñanza-aprendizaje:** Enunciados orientados a las características del proceso mismo; es decir, si algo es fácil o difícil de aprender, si algo es nuevo o ya se había tratado, etc.

Al mismo tiempo se hizo un análisis detallado de la función de cada enunciado en contexto y se determinó el valor de las pausas, la entonación, de elementos pragmáticos como mhm, aha, etc.

Enseguida se analizó la interacción en su totalidad y el análisis de los tópicos permitió la identificación de nuestras unidades, que eran secuencias de interacción centradas alrededor de los tópicos 3 gramática explícita y 4 gramática implícita. A continuación las secuencias centradas sobre la gramática se analizaron aplicando las categorías que Long (1983) utiliza para caracterizar las modificaciones de la interacción entre el hablante nativo (HN) y el hablante no nativo (HNN).

#### *El modelo de LONG*

Long ha mostrado en diferentes estudios (1981, 1982 y 1983) que los **HN** adoptan una serie de modificaciones lingüísticas e interactivas cuando se dirigen a **HNN** con el fin de hacer comprensible el “input”. Así, Long demostró que la conversación **HN-HNN** difiere de la conversación **HN-HN** en aspectos fundamentales. En su modelo propone una serie de estrategias y tácticas utilizadas por los **HN** para evitar o solucionar problemas conversacionales que constituyen modificaciones importantes de la interacción.

El punto de partida de este estudio fue descubrir la manera en que los profesores de lenguas extranjeras utilizan estos elementos en el salón de clases, para ver si los intercambios maestro-alumno tienen alguna semejanza con la conversación **HN-HNN**. Con este propósito aplicamos las categorías del modelo de Long a un corpus obtenido de 5 clases de inglés como lengua extranjera.

Según Long, las estrategias modifican la interacción con el fin de evitar problemas conversacionales, reflejan una especie de planeación de largo alcance; las tácticas, en cambio, son modificaciones motivadas por problemas conversacionales momentáneos y carecen, por lo tanto, de planeación (Long 1983: 131-132).

El modelo de Long y las adaptaciones realizadas para este estudio nos dan el siguiente esquema:

### Discurso sobre la gramática de estilo conversacional\*

<b>Strategies</b>		<b>Tactics</b>	
SI	Relinquish topic control	T1	Accept unintentional topic switch
S2	Select salient topics	T2	Request clarification
(S3	Treat topics briefly)	T3	Confirm own comprehension
(S4	Make new topics salient)	T4	Tolerate ambiguity
S5	Check NNS' comprehension	T5	Repeat with correction**

### Strategies and tactics

(ST1	Use slow pace)	ST4	Decompose Topic-comment
(ST2	Stress key words)	ST5	Repeat own utterances
(ST3	Pause before key words)	ST6	Repeat other's utterances
		ST7	Encourage**
		ST8	Expand**

• Adaptado de Long (1983)

\*\* Nuevas categorías  
(categorías no usadas)

### Adaptación del modelo de Long y nuevas categorías

Para aplicar el modelo de Long a nuestro corpus fue necesario adaptar algunas de las definiciones de sus categorías. Así, por ejemplo, ST1, ST2 y ST3 no se usaron, ya que representaban elementos usados ampliamente por los profesores con propósitos muy diferentes entre sí. Es decir, a pesar de que representan modificaciones en la interacción, su aparición no añade mucha información sobre los intercambios en el salón de clases.

Las categorías que se modificaron son las siguientes:

**SI “Relinquish topic control”**

Long define esta categoría como intentos de **HN** para ceder el control de los tópicos de la conversación al **HNN** (Long 1983:132).

Ahora bien, dada la relativa rigidez con que se manejan los tópicos en el discurso del salón de clases decidimos codificar bajo este rubro no sólo los intentos del maestro para pasar el control de los tópicos a los alumnos, sino también casos en los que el profesor acepta una intervención del estudiante que provoca la pérdida del control del tópico por parte del maestro.

Ejemplo:

P. I'm expressing something that happened uh huh something specific in the past it happened several times five times or several times.

E. But I have an idea now

P. Ok yes you have an idea

Aquí el profesor abandona el control del tópico al aceptar la interrupción del estudiante.

**TI “Accept unintentional topic-switch”**

Long define esta categoría como una táctica usada por el HN cuando el HNN no entiende una pregunta y contesta con un tópico diferente.

Sin embargo, en el discurso del salón de clases un deslizamiento del tópico no implica forzosamente un cambio completo de tópico, ya que el profesor y los alumnos rara vez conversan de manera totalmente libre. No obstante, hay ligeros cambios en los tópicos o ajustes en los subtópicos propuestos por los estudiantes. El profesor puede aceptar estos cambios a pesar de que representan, por lo general, desviaciones del tópico previsto.

Ejemplo:

E. I begun (.) run (.) run for example that morning and =

P. = Uh huh I began running

E. Running at morning and I continue until (0.0) mhm (.) three hours

P. Well running and running and running OK yes could be what else? Come on Francisco

E. Yes about what passed? About past?

P. Ok about the past yes.

Aquí hay un deslizamiento del tópico que es más bien parcial, puesto que el estudiante aún continúa hablando del punto gramatical establecido por la profesora.

Pero parece que el alumno no entendió que el tópico principal era el pasado vs. el pasado continuo, por lo que propone hablar sobre el pasado de manera genérica. La profesora acepta este deslizamiento no intencional del tópico.

Como mencionamos anteriormente, Long utiliza las estrategias y tácticas como categorías que le permiten describir las modificaciones que ocurren en la interacción **HN-HNN**. Nosotros, en este estudio, tratamos de ver de qué manera las modificaciones que ocurren en la interacción entre el profesor y sus alumnos la asemejan a la conversación **HN-HNN**.

Así, encontramos en el habla del maestro tres categorías más que nos parecen fundamentales para describir una interacción que se asemeja a la conversación, ya que el propósito en cada una de ellas no es reforzar la corrección formal, sino por el contrario, asegurar la comunicación o alentar la participación del estudiante. Nuestra hipótesis, que esperamos corroborar con estudios posteriores, es que los HN también hacen estas modificaciones cuando se dirigen a los HNN.

### **T5. Repetir con corrección**

Esta categoría se refiere a la repetición de un enunciado anterior, o parte de él, acompañado de una corrección, pero sin énfasis en el error. El propósito aquí es aclarar lo que se dijo o indicar que lo que se dijo se entendió.

Ejemplo:

P. Your homework Eva?

E. I didn't make my homework

P. You didn't do your homework uh huh (.) You didn't do your homework

### **ST7 Alentar**

Bajo este rubro se codifican las expresiones cuyo objetivo es reforzar positivamente el desempeño del estudiante para alentarlo a que siga participando en la interacción.

Ejemplo:

E. Because the concept (.) were like I don't know how to (.) how to explain

P. No you're doing very well

### **ST8 Expansión**

Se codifican bajo este rubro los enunciados del profesor cuyo objetivo es aclarar una idea, un ejemplo o una explicación propuestos por el alumno.

Ejemplo:

E. Elena heard a girl singing

P. Mhm Elena heard

E. a girl singing

P. Uh huh OK (.) singing a song OK

Como se mencionó anteriormente, algunas categorías de Long no se aplicaron porque no eran relevantes para nuestro corpus; otras veces porque eran difíciles de identificar. A este respecto mencionamos ya el caso de las categorías ST1, ST2 y ST3. La categoría S3 “Treat topics briefly” tampoco se utilizó, ya que el tratamiento que reciben los tópicos en el discurso del salón de clases está bastante predeterminado y la conversación libre aparece muy poco. Por otra parte, el proceso de aprendizaje mismo puede hacer necesario consagrar más tiempo a un tópico determinado.

Una última observación respecto a estas categorías es que en el modelo de Long las estrategias y tácticas de interacción se sitúan al mismo nivel que las estrategias lingüísticas.

Por lo tanto, la definición de estas categorías no es puramente funcional. Por ejemplo, ST2 (“stress keywords”) se puede usar en el salón de clases para hacer el “input” comprensible, pero también para corregir al estudiante.

Lo anterior se aplica también a las categorías ST5 (“repeat own’s utterances”) y ST6 (“repeat other’s utterances”). Estas repeticiones resultan muy ambiguas en el discurso del salón de clases. Algunas veces su objetivo es garantizar la comunicación y hacer comprensible el “input”, pero otras veces son elementos de corrección. Por eso, en el análisis de los datos fue necesario interpretar la situación y la función de estas repeticiones con mucho cuidado.

La aplicación de las categorías y otros elementos como la participación de los estudiantes y el tipo de tarea propuesta nos permitió caracterizar lo que llamamos discurso de estilo conversacional (“conversation-like discourse”).

### Discurso sobre la gramática de estilo escolar

	<b>Estrategias</b>	<b>Tácticas</b>
TS1	Pedir reglas, ejemplos o explicaciones	TT1 Corregir
TS2	Por pistas y apresurar	TT2 Evaluar
TS3	Dar explicaciones no pedidas	TT3 Pedir repetición
		TT4 Simular no comprensión o crear ambigüedad
		TT5 Contestar preguntas gramaticales

Por otra parte, también fue necesario caracterizar el discurso de estilo escolar; es decir, el discurso que es típico del salón de clases y que no se parece en nada a la conversación.

El discurso de estilo escolar se centra en la producción de enunciados correctos en cuanto a la forma gramatical, al contrario del discurso de estilo conversacional, en el que lo importante es que el **input** sea comprensible. Por eso, el discurso del maestro está dirigido hacia la **forma** de los enunciados, y no hacia su contenido.

Encontramos en nuestro corpus tres estrategias y cinco tácticas que caracterizan el habla del maestro en el discurso de estilo escolar, sobre todo cuando se habla de gramática. Son las siguientes:

## Estrategias

### TS1 Pedir reglas, ejemplos o explicaciones

El profesor utiliza esta estrategia para ayudar a los estudiantes a entender un punto gramatical o para verificar su comprensión.

- P Uh we have to see the difference between past (.)  
 Uh huh? and past continuous  
 OK what's the difference between these two?  
 When are we going to use the first and  
 when are we going to use the second one?

### TS2 Dar pistas y apresurar

El profesor utiliza estas estrategias para hacer que el estudiante complete correctamente un enunciado o para apresurarlo a darle alguna respuesta. Se trata por lo general de repeticiones de un enunciado anterior acompañadas de una entonación ascendente, o de enunciados que dan una pista para que el alumno pueda continuar.

Ejemplo:

- E Is mm(.) past continuous is was =  
 P = so was what?  
 E She were so late so late  
 P Late to class or I wish she would come?  
 E Early

### TS3 Dar explicaciones, reglas o ejemplos no pedidos

Algunas veces los profesores explican un punto gramatical porque sienten que es necesario, a pesar de que los estudiantes no lo soliciten. Codificamos bajo este rubro los momentos en que el profesor aclara un punto gramatical sin que esté respondiendo directamente a alguna pregunta.

Ejemplo:

P Years ago when I was (.) when I was ten years old (.) then years old uh huh? Here you have your past uh huh? Uh my mother my mother used what?

E To do very (.) very good cakes

P Ok to make uh huh cakes to make cakes

E very delicious

P very delicious cakes but the meaning is that your mother doesn't make cakes anymore (.) that is the meaning.

## Tácticas

### TT1. Corregir

Se codifican bajo este rubro todos aquellos enunciados cuyo objetivo explícito es corregir un enunciado anterior.

Ejemplo:

E When I see the watch and then =

P == when I saw

### TT2. Evaluar

Esta categoría incluye todos los enunciados cuyo objetivo es juzgar positiva o negativamente la producción de los estudiantes.

Ejemplo:

P Because I would be like a bird (.) I could fly to other places and I could travel up the air I would like to have the experience of flying without wings

E Perfect

### TT3. Pedir repetición

Esta categoría difiere de la categoría T2 ("Request clarification") en que aquí el objetivo es hacer que el estudiante se dé cuenta de un error, o bien dirigir su atención hacia un punto gramatical.

Ejemplo:

P I really believe in living happy without wealthy

E I really believe in living happy?

P Happy without wealthy

E Uh huh without -

P Without money

**TT4. Simular no comprensión o crear ambigüedad**

El profesor utiliza esta táctica para llamar la atención sobre un problema de forma, o para hacer que el estudiante se autocorrija.

Ejemplo:

**E** I wish I were inv[ai]sible because I =

**P** = I wish I?

**E** I wish I were (o.o) I

**P** A bicycle?

**E** No no ((risas)) invisible

**TT5. Contestar preguntas gramaticales**

Esta táctica se refiere a las explicaciones y ejemplos que da el profesor cuando un alumno lo solicita. Es interesante codificarlos porque nos dan una idea de la participación de los estudiantes.

Ejemplo:

**E** What is hints?

**P** Hints insinuar

Ejemplo:

**E** Yes it's the same as the pást continuous?

**P** Yes but she uh huh uh huh but here um OK I was let me see I was running then something happened you have first an action uh huh?

**Resultados**

El análisis de los datos basado en el modelo de interacción modificada HN-HNN (Long, 1983) muestra que existen dos tipos de discurso en torno al tópico que identificamos como gramática explícita:

1. Un discurso sobre la gramática de estilo escolar, caracterizado en este estudio como un tipo de discurso cuyo objetivo principal es la producción de enunciados correctos en cuanto a su forma.
2. Un discurso sobre la gramática de estilo conversacional, en el que el objetivo principal es la comprensión mutua.

En el discurso de estilo escolar el comportamiento del profesor se puede caracterizar de dos maneras:

1. El profesor trata de prevenir los errores usando ciertas estragegias (TS).
2. El profesor trata de reparar los errores usando ciertas tácticas (TT).

En el discurso de estHo conversacional el profesor asegura la comprensión y mantiene la conversación por medio de estrategias (S), tácticas (T), o estrategias y tácticas (ST), tal y como se presenta básicamente en el modelo de Long y en su adaptación para el análisis del discurso sobre la gramática. Lo importante para nosotros es que el discurso producido en el salón de clases en este segundo caso presenta muchas similitudes con el discurso producido en la interacción HN HNN en contextos naturales fuera del salón de clases.

Al analizar nuestro corpus observamos que tanto el discurso de tipo escolar como el discurso de tipo conversacional giraban alrededor del mismo tópico, la gramática explícita; pero observamos también que su producción resultaba de diferentes tipos de actividades. El discurso de tipo conversacional ocurre cuando la actividad incluye una tarea en la que hay una laguna de información en ambos sentidos, profesor y alumno (“two-way information gap task”); este tipo de tarea exige el intercambio de información entre los participantes, que poseen, cada uno separadamente, partes de la información desconocida para el otro (Long 1980).

En este estudio observamos que esta tarea con lagunas en la información en ambos sentidos ocurre cuando los estudiantes hablan de su construcción interna del sistema de la lengua meta. Llamamos a esta actividad “pensar en voz alta sobre la gramática”. Consideramos este “pensar en voz alta” como una tarea con lagunas de información en ambos sentidos porque el profesor no conoce la información que va a dar al estudiante. Sin embargo, el profesor tiene información que puede ayudar al estudiante a construir su propia gramática interna. En este tipo de actividad el objetivo principal del profesor no es que los estudiantes den la respuesta correcta, sino más bien que hagan explícitas sus conceptualizaciones acerca de la gramática.

Este tipo de actividad depende para su realización de un intercambio de información y es por eso que genera más modificaciones conversacionales, más verificaciones de la comprensión, más solicitudes de clarificación, más repeticiones, etc. Según Long (1981), Doughty y Pica (1986), entre otros, es este tipo de interacción modificada el que sirve de base a la adquisición de una segunda lengua.

El primer análisis del corpus que nos permitió identificar los tópicos y la función de cada enunciado también nos permitió observar que en el trabajo de negociación el hablante más competente (social, cognitiva o lingüísticamente) asume la mayor parte de la responsabilidad para garantizar el buen funcionamiento de la conversación y la comprensión mutua.

Recordemos que el objetivo principal de nuestro estudio fue investigar el discurso sobre la gramática en el salón de clases de inglés como lengua extranjera. Lo hicimos empujados por la idea de que no está claro cómo se pueden relacionar adecuadamente la enseñanza de la gramática y el enfoque comunicativo; también, por una crítica muy frecuente que sostiene que en el enfoque comunicativo la enseñanza de la gramática no es ni suficiente ni adecuada.

Respecto a la relación entre gramática y enseñanza comunicativa, nos gustaría subrayar lo que nos parece ser el resultado más relevante de nuestro estudio, el hecho de que el discurso de tipo conversacional ocurre, según nuestros datos, cuando los participantes están hablando de gramática explícita. Esto contradice la idea, generalmente admitida en las teorías actuales de adquisición de una segunda lengua, de que hablar sobre el código y la comunicación se excluyen mutuamente. Esta idea se encuentra, por ejemplo, en la teoría del monitor de Krashen (1981, 1982). Pensamos que el concepto de “input óptimo”, tal y como lo propone el autor, no toma en cuenta los resultados de estudios sobre la modificación de la interacción donde se puede observar el trabajo que realizan el HN y el HNN para mantener la conversación y obtener “input” comprensible. Lo que importa aquí es que esta negociación ocurre independientemente del tópico. Por lo tanto, lo que da una cierta “naturalidad” al discurso del salón de clases no es el tópico, sino el tipo de interacción y las modificaciones que en ella ocurren.

Con esto no queremos negar la importancia del “input” en la adquisición de una segunda lengua, sino más bien sugerir que es necesario revisar la definición de “input óptimo”. Queremos sugerir también, basados en nuestras observaciones, que se debe revisar la relación entre la adquisición, el aprendizaje y el tópico tal y como está formulada en la hipótesis del monitor. Parece claro que el tópico no puede por sí mismo determinar el tipo de interacción. Más bien, como nos muestra este estudio es la combinación del tópico y la tarea lo que influye en el tipo de discurso que se va a usar.

Por lo tanto, en la distinción entre adquisición y aprendizaje parece necesario considerar el tipo de discurso utilizado en la interacción, y no simplemente el tópico. Asimismo, parece necesario tomar en cuenta el tipo de discurso utilizado en los diferentes contextos lingüísticos de adquisición y aprendizaje formal e informal, puesto que, como ya se ha mostrado, aún con un tópico tan formal como la gramática explícita puede aparecer en el salón de clases un tipo de discurso muy cercano al que usan en contextos naturales el HN y HNN.

Los datos empíricos de este estudio tienen también implicaciones importantes para la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues apoyan la idea de que para adquirir una lengua extranjera se debe alentar al aprendiente para que se comunique; además, estos datos sugieren que en el proceso de aprendizaje lingüístico del alumno, el sistema de la lengua, y el proceso de desarrollo de una gramática interna deben ser considerados como tópicos de comunicación auténtica.

En realidad, estos tópicos pueden suscitar una interacción comunicativa real entre profesores y alumnos. Además, para identificar la comunicación real es importante que se compare la interacción en el salón de clases con la interacción HN-HNN fuera de éste ya que los contextos en los que existe un tipo de “intake” informal se consideran ideales para la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1981, 1982).

Con esta afirmación nos alejamos de la tradición dominante en la metodología comunicativa la cual sostiene que la interacción en el salón comunicativo debe ser similar a la interacción entre HN y HN, y que por lo tanto los tópicos tratados en el salón de clases deben ser los de la vida cotidiana.

---

**BIBLIOGRAFIA**

- ALWRIGHT, R. (1980) "Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching" in Larsen-Freeman, D. (ed.). **Discourse Analysis in Second Language Research**. Rowley: Newbury House.
- CHAUDRON, C. (1988) **Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning**. New York: Cambridge University Press.
- DOUGHT, C. and T. Pica (1986) "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?". **TESOL Quarterly**, vol. 20, No. 2.
- FANSELOW, J. "Beyond Rashomon-conceptualising and describing the teaching act. " **TESOL Quarterly** 11:17-39.
- KRASHEN, S.D. (1981) **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S.D. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon.
- LEVINSON, S. C. (1983) **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. (1980) **Input, Interaction and Second Language Acquisition** Unpublished doctoral dissertation. University of Cal. at Los Angeles.
- LONG, M. (1981) "Questions in foreign talk discourse" **Language Learning**, 31.
- LONG, M. (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the négociation of comprehensible input". **Applied Linguistics** 4/2" 126-141.
- SINCLAIR J. and D. Brazil (1982) **Teacher Talk**. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. and M. Coulthard (1975) **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press.
- VAN LIER, L. (1988) **The Classroom and the Language Learner..** New York: Longman.