

Kim McDonough & Alison Mackey (eds.). *Second language interaction in diverse educational contexts*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2013. 318 págs. (Language Learning & Language Teaching, 34)\*

Por Laura García Landa

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO,  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Con la lectura fresca de Goffman (2005 [1967]), buscaba cómo plantearme escenarios y patrones de interacción en el salón de clase que fueran pertinentes para desarrollar la competencia socio-pragmática y que guiaran la toma de decisiones para elegir fuentes de *input*, herramientas de toma de conciencia, así como tareas colaborativas que incrementaran la oportunidad de los alumnos de involucrarse en interacciones reales dentro y fuera del salón de clase para mejorar su habilidad comunicativa en lengua extranjera o segunda. ¿Cuál es la mejor forma de construir la situación problema de tal suerte que dé lugar de manera simultánea a la ejecución de los funcionamientos cognitivos modificables por la interacción y al funcionamiento socio-cognitivo más susceptible de realizar la tarea?

McDonough y Mackey nos presentan una colección de artículos, resultado de investigaciones en el área de la interacción en el salón de clase, que aportan algún grado de novedad en el contexto, en el diseño de la investigación, o bien en la codificación o en el análisis de datos empíricos. El libro se divide en tres secciones, intituladas “Interacciones en el salón de clase L2”, “Interacciones que implican el uso de tecnología” e “Interacciones en otros escenarios educativos”. La principal fortaleza de este volumen es la variedad de contextos presentados; una importante limitante, el alcance localizado de sus hallazgos, debido a que, al ser contextos reales de enseñanza, intervinieron muchas variables que no se habrían manifestado en un laboratorio. Aunque, visto desde otra perspectiva, al ser una muestra pequeña, la descripción ganó mayor especificidad y el análisis mayor profundidad en cada objeto abordado. Pero, ¿qué aporta esta lectura a quienes buscan diferentes opciones para plantearse el diseño de recursos de enseñanza de lenguas a fin de

\* Reseña elaborada en el marco del proyecto del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza RR-26401213, antes PE401213 Elaboración de materiales de lenguas para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

desarrollar la competencia socio-pragmática? Para dar respuesta a esta pregunta, primero se describe la estructura formal del texto, los temas abordados por los autores, la organización del libro y los lineamientos propuestos por las editoras para el desarrollo de los capítulos. Enseguida se hace una descripción de los capítulos y se culmina con los aportes y limitaciones de este volumen a las condiciones de adquisición y psicopedagógicas sobre el diseño de actividades para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

Las editoras definen en el prefacio su perspectiva de interacción de manera amplia, tanto desde la perspectiva cognitiva como social, enfocada principalmente en la interacción oral pero también entre los aprendices y la tecnología. Bajo su mirada, los estudios presentados dan cuenta de las características del discurso de la interacción en el salón de clase, pero también buscan incidir en la toma de decisiones sobre evaluación del desempeño oral de los alumnos, e incluso en los factores que les impactan al interactuar en contextos distintos. En este sentido, los capítulos incluyen variaciones entre interlocutores, temas, tareas, características de las tareas, tipos de tareas y abordajes metodológicos.

El hilo conductor del libro es la investigación sobre la interacción en diversos contextos educativos auténticos, más que en condiciones de laboratorio, regida por la autenticidad de los escenarios educativos estudiados y el foco en la pertinencia de los materiales y de las actividades en los contextos de enseñanza y de sus agentes sociales. La mayor aportación de este volumen al campo de la interacción es el acercamiento específico de los investigadores a las condiciones en que ocurre la interacción: a) condiciones de adquisición y b) condiciones socio-pedagógicas.

La primera sección, “Interacciones en el salón de clase L2”, comienza con el capítulo de YouJin Kim intitulado “Promoting attention to form through task repetition in a Korean EFL context”, que explora los efectos de diferentes tipos de repetición de tareas enfocadas en la atención a la producción de episodios relacionados con la lengua (*language related episodes*, LRE) por parte de alumnos de bachillerato que aprenden inglés como lengua extranjera (*English as a foreign language*, EFL), específicamente, el papel de la repetición procedimental (mismo procedimiento-contenido distinto) versus la repetición de la tarea (mismo contenido y procedimiento). Un grupo repitió la misma tarea con el mismo contenido y otro realizó tres tareas siguiendo el mismo procedimiento con distinto contenido. Los resultados indican que hay mayor interacción y presencia de LRE en el segundo grupo que en el primero, debido a que en el primero los participantes perdieron

el interés en la fase de pretarea, por lo que se considera que el *input* en esta fase tendría que ser más relevante. En los del segundo grupo, por su parte, resalta la familiaridad con el procedimiento de la tarea y factores afectivos como la motivación y el deseo de comunicarse, como factores que impulsaron a los alumnos a elaborar nuevas expresiones.

El estudio de Basterrechea y García Mayo, “Language related episodes during collaborative tasks: A comparison of CLIL and EFL learners”, también se enfoca en los episodios relacionados con la lengua, pero en un contexto de interacción en tareas colaborativas con el uso de la dictoglosa: la reconstrucción individual y colaborativa de textos en el contexto de aprendizaje integrado por lengua y contenido (*content-and-language-integrated-learnig*, CLIL). El estudio exploró de qué manera las tareas colaborativas afectaban la atención de los alumnos de CLIL y de EFL en los aspectos formales de la lengua meta. Los resultados muestran que tanto los alumnos de CLIL como los de EFL discutieron la forma meta mediante la colaboración; sin embargo, los aprendices de CLIL produjeron más LRE que su contraparte. Los autores concluyen que la dictoglosa parece promover la atención a una forma gramatical específica, lo cual apoya una de las funciones del *output* defendida por Swain (1985: 249) en la que los interlocutores deben preocuparse por la transmisión y comprensión del mensaje, así como por la claridad, coherencia y propiedad.

El estudio de Mackey, Fujii, Biesenbach-Lucas *et al.*, “Tasks and traditional practice activities in a foreign language context” (capítulo 4), enfocado también en aspectos lingüísticos, investiga si existe una relación entre el tipo de tarea (actividades por tareas versus actividades tradicionales) y el desarrollo de una L2 en un contexto de EFL. Los resultados indican que 15 de los 19 alumnos que realizaron la actividad tradicional lograron un desarrollo en la etapa de adquisición de preguntas frente a 12 de 18 de los alumnos que realizaron actividades basadas en tareas. Aunque la chi cuadrada no fue significativa entre el tipo de actividad y el grado de desarrollo, los autores destacan que hay beneficios en ambos tipos de actividades.

Un cuarto estudio, el de Gilabert y Barón, “The impact of increasing task complexity on L2 pragmatic moves” (capítulo 3), es de naturaleza exploratoria y se interesa en el uso pragmático más que en el desarrollo lingüístico. Los autores se cuestionan si la complejidad de la tarea impacta en el número y variedad total de los *movimientos (moves) pragmáticos* específicos. Los resultados sugieren que la complejidad de la tarea no es suficiente para que los aprendices produzcan

más variedad de movimientos pragmáticos y concluyen que se necesita más investigación para averiguar el diseño y tipo de tarea que dirigirá la atención de los aprendices hacia el uso de los movimientos pragmáticos.

Siguiendo con el eje pragmático, Wagner y Toth, en el capítulo 5, “Building explicit L2 Spanish knowledge through guided induction in small group and whole class interaction”, se preguntan cómo se distribuye el *habla analítica* entre los participantes durante los segmentos de co-construcción en pequeños grupos y con todo el grupo, en qué manera difiere el habla analítica en estos dos escenarios y cómo contribuyeron los participantes al conocimiento metalingüístico del grupo, a través de la toma de conciencia inductiva. El objetivo era examinar una tarea de toma de conciencia en la que los alumnos utilizaran la L1 para analizar la estructura meta de L2, a través del método inductivo diseñado ex profeso para este estudio, el cual comprende cuatro fases para una lección: presentación, atención, co-construcción y extensión (PACE). Este método está fundamentado en conceptos socioculturales de aprendizaje colaborativo (Vigotsky, 1987; Tharp & Gallimore, 1988). Los resultados sugieren que hubo una considerable variabilidad en la cantidad de habla analítica entre los participantes, tanto en las actividades en grupo como con todo el grupo, durante la co-construcción. El uso de la L1 resultó benéfico para la tarea de toma de conciencia del aspecto estudiado en ambos escenarios.

El capítulo final de esta sección, elaborado por Batstone y Philp (capítulo 6), “Classroom interaction and learning opportunities across time and space”, se mantiene en el eje pragmático. Se indagó sobre aspectos de la interacción en el salón de clase que escapan de enfoques taxonómicos conocidos, pero que forman parte importante de los componentes acerca de cómo la interacción en el salón de clase contribuye al aprendizaje. Con respecto a la interacción conducida por la profesora se observó que los datos reflejan un discurso caracterizado por capas de conversaciones relacionadas en espacios duales, público y privado, más que en una sola vía. La interacción frontal se usa para explicar, presentar, reforzar, ubicar y dar retroalimentación. La interacción grupal sirve para definir la tarea e involucra el trabajo conjunto para perseguir el objetivo de la misma y su reinterpretación. En lo que concierne a la interacción grupal, las interacciones tienen una calidad informal, como “fuera del registro”; con frecuencia se dicen de manera callada o en un susurro y típicamente se dirigen a un solo compañero. Estos eventos colaterales proveen una herramienta con la que los alumnos pueden compensar la falta de atención del profesor a sus dudas y les da un espacio para adaptar la relevancia

del discurso público del profesor a sus necesidades inmediatas. En este espacio dan voz a su incertidumbre, ya que hacerlo en público es culturalmente inapropiado, interrumpe la clase y es una amenaza directa a la imagen.

La segunda sección, “Interacciones que implican el uso de tecnología”, inicia con el capítulo 7, “The cyber language exchange: Cross-national computer-mediated interaction”, escrito por Sauro, quien explora el potencial de la interacción a través de la tele-colaboración en un salón de clase auténtico para facilitar la atención en la forma y el desarrollo de la escritura en L2, al analizar *scripts* de chats entre dos secciones. Se cuestiona si el chat puede utilizarse para fomentar oportunidades de retroalimentación correctiva y atención a la forma en un ambiente auténtico de salón de clase. El análisis de los *scripts* de los chats resaltó las preferencias y estrategias para la provisión de retroalimentación correctiva en este rico ambiente textual y discursivo que se marcó con caracteres especiales por cada fase de retroalimentación y para incrementar la importancia de la forma meta en las transmisiones largas de chat.

Un segundo uso de la tecnología para promover la interacción en L2 a través de la escritura es el artículo de Smith y Renaud (capítulo 8), “Using eye tracking as a measure of foreign language learners’ noticing of recasts during computer-mediated writing conferences”, en el que intentan contestar a las preguntas: a) ¿Qué comportamiento de rastreo de la mirada y características de la reformulación están asociadas con el desempeño de la ejecución posttest? Y b) ¿Cuál es la relación entre las características de la reformulación y el rastreo de la mirada? El *recast* es la unidad de análisis que se utiliza en este estudio y se define como *fases* del discurso por parte de un interlocutor que, dentro de un contexto de actividad comunicativa, reformula (modifica) todo o parte del enunciado del aprendiz para que se acerque a la lengua meta, cambiando uno o más componentes de la oración pero reteniendo el significado original. Con respecto a la primera pregunta, el rastreador de mirada mostró convincentemente que la fijación en los elementos meta conllevaba a un mejor desempeño, independientemente de la duración de la fijación, de la dificultad del ítem o del foco de la reformulación. En lo que se refiere a la naturaleza de la reformulación esta no parece haber tenido ningún efecto sobre su fijación en los aprendices.

La interacción en un ambiente de 3D en el que las parejas se comunican oralmente para lograr sus metas de manera síncrona mediada por la computadora (*synchronous computer-mediated communication*, SCMC) se aborda en el capítulo 9,

“A corpus approach to studying structural convergence in task-based Spanish L2 interactions”. Collentine y Collentine estudian el uso complejo de la sintaxis en aprendices desde la perspectiva teórica del alineamiento estructural, según la cual la adquisición de L2 es motivada cuando el *output* de dos aprendices converge en el uso de estructuras lingüísticas similares o parecidas (Pickering & Garrod, 2004; Branigan, Pickering & McLean, 2010). El estudio se enfoca en el aspecto de *priming*, que promueve aprendizaje durante la interacción comunicativa conocida como *alineación estructural* y es un mecanismo de aprendizaje importante ya que reduce demandas de procesamiento. El estudio usa técnicas de lingüística del corpus para comparar la convergencia de hablantes nativos y de los alumnos en la sintaxis de la cláusula nominal, durante su interacción a través de SCMC para resolver una tarea. Los resultados indican que los hablantes no nativos produjeron con mayor frecuencia la estructura meta como respuesta a un *prime* pero no en ausencia de este. Los aprendices mostraron convergencia estructural, pero los hablantes nativos no. Tampoco se encontró convergencia en el uso de las cláusulas nominales, ya que los hablantes nativos del corpus tienen recursos más complejos para expresarlas. Se concluye que las condiciones de aprendizaje que promueven la interacción comunicativa pueden motivar el uso de sintaxis compleja y el desarrollo de ciertas estrategias discursivas. La similitud funcional de estas dos características puede indicar que durante la interacción comunicativa los aprendices alinearon no solo su nivel de sintaxis sino también el nivel discursivo.

El trabajo de Heift (capítulo 10), “Preemptive feedback in CALL”, investiga dos tipos de *retroalimentación preventiva* de especificidad variada. La retroalimentación preventiva inicia con una fase de foco en la forma para que los aprendices reciban información metalingüística relevante antes de que surjan dificultades. El estudio se realizó con aprendices de nivel principiante e intermedio bajo de alemán como segunda lengua en un ambiente CALL –*computer assisted language learning* ‘sistema de aprendizaje de lengua asistido por computadora’– e intenta contestar a la pregunta: ¿cuáles son los efectos de los diferentes tipos de retroalimentación preventiva, de una pista, de tres pistas, en la ejecución del aprendiz principiante o intermedio de alemán para diferentes errores en las clases? Se encontró que los alumnos se benefician de la retroalimentación preventiva provista por el sistema CALL, apoyando lo visto en clase y mejorando notablemente su desempeño. Los alumnos principiantes se beneficiaron más del foco en la forma, lo cual sugiere que mientras más bajo el desempeño más beneficio se obtiene. No se encontra-

ron diferencias significativas entre la retroalimentación preventiva de una pista o de tres pistas. Con respecto a la relación entre el tipo de retroalimentación preventiva y tipos de errores, los resultados indican que tanto para los aprendices básicos como para los intermedios ambos tipos de retroalimentación preventiva fueron significativamente más efectivos que la ausencia de retroalimentación. Los aprendices básicos superaron a los intermedios. Los alumnos de nivel intermedio parecen poner más atención a las múltiples piezas de información contenida en la retroalimentación preventiva. El estudio sugiere que la retroalimentación preventiva conduce a una compleción más exitosa de la tarea y reduce la frustración.

En el capítulo 11 y final de esta sección, “Learner perceptions of clickers as a source of feedback in the classroom”, Johnson Serafini explora las percepciones de los alumnos acerca de los *clickers* (sistema personal de respuesta remota) y da por sentado que son de uso común porque no elabora sobre su definición, menos sobre su traducción en otras lenguas. Se trata de una herramienta interactiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la evaluación en múltiples modalidades, la discusión alumno-alumno y profesor-alumno. En este estudio se emplea como una forma de obtener retroalimentación acerca de la distinción morfosintáctica compleja en español. Una primera pregunta exploró las percepciones de los estudiantes sobre el uso y efectividad de los *clickers* en relación con su tarea para aprender los usos del pretérito y del imperfecto en español. En general, percibieron que los *clickers* los preparaban de manera efectiva para el uso de estos tiempos verbales. Una segunda pregunta fue si variaban las percepciones del grupo dependiendo del tipo de retroalimentación que recibieron durante las actividades de *clicker*: “solo respuesta correcta” (se les proporcionaba la respuesta correcta de manera explícita), “despliegue visual” (se les proporcionaba un histograma del desempeño del grupo) o “explicación metalingüística” (recibían una explicación gramatical elaborada y la razón que fundamenta la respuesta correcta), encontrando que en general las tres son positivas. La primera categoría obtuvo mayor puntaje en cuanto a efectividad y la explicación metalingüística tuvo mayor impacto en la ejecución. Con respecto a la efectividad total de la actividad basada en el uso del *clicker*, los participantes reportan que la efectividad depende de cómo se usa el sistema y más específicamente de cómo se proporciona la retroalimentación. También intervienen las diferencias individuales de los alumnos.

El volumen finaliza con la tercera sección, “Interacciones en otros escenarios educativos”, con foco especialmente en la evaluación de la interacción oral.

La tercera sección, “Interacciones en otros escenarios educativos”, inicia con el capítulo 12, “International engineering graduate students’ interactional patterns on a paired speaking test: Interlocutors’ perspectives”, escrito por Isaacs. Muestra un estudio descriptivo que examina la naturaleza de las interacciones que ocurren entre los estudiantes universitarios internacionales en una tarea colaborativa para evaluar la producción oral en L2. Particularmente, compara si el patrón interaccional identificado para las diadas de alumnos con diferentes niveles lingüísticos y culturales se relaciona con el de los interlocutores individuales al usar su L2, medido con una prueba estandarizada (*Business English Certificates*, BEC), utilizada por las compañías internacionales de ingeniería a fin de detectar empleados prospecto para promoción del personal por su desempeño en inglés. El estudio también aborda las percepciones de los interlocutores sobre la calidad de la interacción (en términos de eficiencia comunicativa) y su relación con el tipo de patrón interaccional identificado: simétrico o asimétrico. Los hallazgos apoyan el argumento de que los patrones de interacción asimétricos generalmente surgen en pares que tienen niveles disímiles de desempeño lingüístico (May, 2009). El patrón interaccional depende del tipo de pareja y no solamente del hablante individual. Un patrón de interacción colaborativo conduce a un contacto positivo entre los aprendices de L2 y a una actitud de solidaridad. Los participantes manifestaron en las entrevistas que preferían las interacciones paralelas. Los resultados tienen implicaciones importantes para el área de evaluación de la producción oral como el BEC, en el sentido de que las prácticas de aparejamiento del evaluado pueden afectar la calidad del discurso co-construido e impactar la toma de decisiones.

El capítulo 13, “The effectiveness of interactive group orals for placement testing”, elaborado por Winke, hace un contrapeso con el capítulo de Isaacs al examinar la eficacia de las actividades orales en grupo para colocar a los alumnos en distintos niveles de clases de conversación en inglés. Utiliza datos cuantitativos y cualitativos para mostrar que la evaluación de la producción oral en grupos permitió a los alumnos acceder a su competencia comunicativa y puso de manifiesto la dificultad que esta representa para los alumnos de nivel umbral, debido a que tienen un dominio incompleto de las competencias sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica. Otro resultado importante de este tipo de evaluación es la variación irrelevante del constructo (*construct-irrelevant variation*): la interpretación variada de las rúbricas por parte de los evaluadores. Para incrementar la confiabilidad entre ellos, Winke sugiere omitir la sección de corrección gramatical de



la rúbrica, ya que no es posible enfocarse en la corrección gramatical y, al mismo tiempo, en la comunicación: pronunciación, fluidez, uso del vocabulario, habilidad para transmitir mensajes. Lo anterior está fundamentado en la experiencia reportada por los evaluadores de este estudio (28 en total) al realizar las pruebas a los alumnos participantes. Una segunda opción sería utilizar una rúbrica más holística que analítica, lo que disminuiría la carga cognitiva de la evaluación. También se requiere modificar las instrucciones de los evaluadores, dándoles la posibilidad de intervenir si la tarea no resulta adecuada para el nivel de los evaluados, o si alguno de los participantes habla más que el otro y así disminuir la ansiedad de estos al no poder intervenir cuando ocurren estas situaciones durante la prueba.

El estudio de Ziegler, Seals, Ammons *et al.* (capítulo 14), “Interaction in conversation groups: The development of L2 conversational styles”, examina el desarrollo de las características conversacionales de una segunda lengua motivado por la interacción de alumnos intermedios de alemán fuera del salón de clase y de los contextos de laboratorio, en escenarios más naturales como el grupo de conversación. Los hallazgos indican que independientemente de si los alumnos se involucraron de manera activa o pasiva en la conversación, se beneficiaron de las oportunidades de *input*, retroalimentación y *output*, lo cual sugiere que la participación en grupos de conversación puede resultar aun positiva al incrementar oportunidades de *output* modificado y de negociación de significado. Los datos sugieren que los grupos de conversación complementarios a la instrucción formal proporcionan una práctica valiosa a los alumnos para hablar y escuchar en un ambiente natural en el que se sienten cómodos probando hipótesis y cometiendo errores, lo que aumenta su *output* e interacción.

Finalmente, en el capítulo 15, “Language production opportunities during whole-group interaction in conversation group settings”, McDonough y Hernández González identifican estrategias efectivas utilizadas por los profesores en formación para elicitar producción oral en grupos de conversación organizados como parte de un programa de enseñanza de inglés como segunda lengua TESL BEd (Teaching English as a Second Language, Bachelor of Education, at Concordia University). Se localizaron cuatro contextos de interacción en las transcripciones de clase hechas para este estudio: comunicación, contenido, lenguaje explícito y de administración. De los cuatro contextos de comunicación estudiados, se destaca que los alumnos utilizan preguntas referenciales y prevalecen los contextos de contenido, lenguaje explícito y de administración. Lo anterior sugiere considerar

estos puntos en la formación de docentes que promuevan la oportunidad de interactuar en la lengua meta.

#### APORTES Y LIMITACIONES

En cuanto a las condiciones de adquisición, los estudios revisados se enfocan en medir la incidencia de la repetición de la tarea, su contenido y procedimiento, el tipo (toma de conciencia) y características de las tareas, su complejidad cognitiva y secuenciación en la adquisición de lenguas segundas o extranjeras.

Si bien el libro logra dar cuenta de algunas características del discurso de la interacción en el salón de clase y de su posible incidencia en la toma de decisiones sobre la evaluación oral y sobre los factores que impactan al alumno cuando interactúa en contextos distintos, encontramos que la mayoría de los estudios se enfocan en aspectos de adquisición y psico-pedagógicos relacionados con la noción de aprendizaje de la estructura lingüística y corrección lingüística más que con aspectos socio-pragmáticos y culturales. Lo anterior concuerda con estudios hechos en el área de enseñanza de lenguas (Gilmore, 2007; McConachy & Hata, 2013), que resaltan las principales limitaciones de las actividades y tareas de interacción oral en los libros de texto para la enseñanza de lenguas: a) rango limitado de actos de habla y de eventos de habla donde expresarlos, b) expresiones limitadas a contextos específicos sin indicadores para los lectores, c) presencia de formas lingüísticas descontextualizadas, d) ausencia de variables socioculturales, e) las funciones se tratan solamente en el nivel de la oración con una imagen de autenticidad y f) se reducen a recetas para la interacción. Este tipo de reduccionismo es problemático porque sin mayor especificación sobre el contexto sociocultural se elimina información sobre la naturaleza y cercanía de la relación entre los interlocutores, lo que dificulta juzgar la significancia y propiedad/no propiedad del uso de la lengua. En este sentido, consideramos que la contribución abre un nicho de investigación para estudios sobre la interacción social en ámbitos educativos más allá del salón de clase y en aspectos comunicativos más diversos, como las normas de habla en situaciones y eventos de habla distintos donde se pongan en interjuego los aspectos socio-pragmáticos de la comunicación en su dimensión compleja y donde destaquen elementos de co-construcción de estrategias discursivas, como atisban los estudios de Gilabert y Barón e Isaacs y Ziegler *et al.*

## REFERENCIAS

- BRANIGAN, H., M. J. PICKERING, J. PEARSON & J. McLEAN (2010). Linguistic alignment between people and computers. *Journal of Pragmatics*, 42 (9): 2355–2368.
- GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2): 97–118. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444807004144>
- GOFFMAN, E. (2005 [1967]). *Interaction ritual: Essays in face to face behavior*. Nueva York: Anchor Books, Doubleday.
- MAY, L. (2009). Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective. *Language Testing*, 26 (3): 397–421. doi: 10.1117/0265532209104668
- MCCONACHY, T. & K. HATA (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67 (3): 294–301.
- PICKERING, M. & S. GARROD (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioural and Brain Sciences*, 27 (2): 169–190.
- ROJAS-LIZANA, I. & S. ARROYO-FURPHY (2005-2006). La cortesía. Un fenómeno pragmático. *Razón y Palabra: Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 48. [Versión electrónica. Consulta: 10 de mayo de 2014 en <[www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n48/arroyorojas.html](http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n48/arroyorojas.html)>]
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- THARP, R. G. & R. GALLIMORE (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIGOTSKY, L. (1987). Thinking and speech. In R. Reiber & A. Carton (eds.). *The collected works of L. S. Vigotsky. Vol. I, Problems in general psychology* (pp. 39–288). Nueva York: Plenum. (Cognition and language: a series in Psycholinguistics)