

UN ENFOQUE ETNOMETODOLÓGICO EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO REFLEXIVO DEL PROFESORADO

JOSEP M. COTS

MONTSE IRÚN

ENRIC LLURDA

Universitat de Lleida/Universidad de Lérida

RESUMEN. *En esta comunicación se explora la aplicabilidad del método de análisis del discurso de orientación etnometodológica conocido como Membership Categorization Analysis (MCA) en el análisis del discurso del profesorado. El objetivo fundamental de este método es averiguar cómo los individuos crean y recrean la realidad social a través de procesos interactivos de categorización de su entorno y de las actividades que se desarrollan en el mismo. Este método de análisis se presenta como una superación del dualismo entre el micro- y el macro-análisis del discurso, localizando, observando y describiendo aquellos momentos de discurso situado en los que los miembros de una comunidad construyen la racionalidad o el sentido común de determinadas estructuras y procesos sociales más amplios. Concretamente, en esta comunicación se presentan los resultados iniciales de la aplicación del análisis MCA en el discurso reflexivo de un grupo de profesoras de lenguas de Educación Secundaria Obligatoria a lo largo de cinco sesiones de un seminario de formación. El análisis se centra en las categorizaciones que las profesoras hacen, por una parte, del alumnado de secundaria y, por otra parte, del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

PALABRAS CLAVE: *análisis del discurso – profesorado – etnometodología.*

ABSTRACT. *This paper explores the feasibility of the ethnomethodological analytical method known as Membership Categorization Analysis (MCA) in the analysis of teachers' discourse. The main goal of this method of analysis is to reveal how social members create and recreate social reality through interactional processes of categorization of their environment and of the activities that develop in it. MCA aims at overcoming the micro-macro dualism in discourse analysis by locating, observing and describing those moments of situated discourse in which the members of a community construct the rationality or the common sense of specific social structures and processes at a wider level. This presentation reports on the initial results of the application of MCA to the analysis of the reflexive discourse of a group of secondary school language teachers participating in five sessions of an in-service training seminar. The analysis focuses on the categorizations that the teachers made, on the one hand, of secondary students and, on the other hand, of the teaching-learning process.*

KEY WORDS: *discourse analysis – teachers – ethnomethodology.*

1. INTRODUCCIÓN: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO REFLEXIVO DEL PROFESORADO

El preguntarnos sobre el pensamiento del profesorado como medio para profundizar en la comprensión del proceso educativo responde a un cambio de paradigma relacionado con la concepción del conocimiento social. La dicotomía entre un mundo real objetivo y un mundo subjetivo, con la consiguiente idea del conocimiento como espejo de la realidad, va siendo sustituida por la idea de que el conocimiento constituye una forma de construcción social de la realidad basada en la interpretación y en la negociación del significado del mundo social (Kvale, 1996: 41). Así pues, dado que el conocimiento social es inevitablemente subjetivo, local y dialógico, para acceder a él deberemos iniciar un proceso de diálogo con los actores a fin de averiguar (i) la perspectiva desde la cual participan en la construcción de su mundo social y (ii) cómo ésta se relaciona con sus prácticas sociales.

Según Borg (1999) existe ya un buen número de trabajos que demuestran que el pensamiento del profesorado ejerce una poderosa influencia en las decisiones pedagógicas que toma antes o durante la clase. Según este mismo autor (Borg, 1999: 22), dicho pensamiento suele consistir en un conjunto de '*personally-defined and practically-oriented understandings*' sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las fuentes que se suelen mencionar para explicar el pensamiento del profesorado podríamos establecer una división

entre las relacionadas con la experiencia personal del individuo y las que tienen que ver con el conocimiento profesional transmitido y compartido. Richards y Lockhart (1994: 30-31) proponen las siguientes fuentes: experiencia personal como aprendiz, experiencia profesional sobre lo que funciona y lo que no funciona, personalidad, práctica profesional establecida por y/o para un grupo, formación académica y método pedagógico empleado.

Es bien sabido que los profesores ocupan en miles de quehaceres todo su tiempo docente y que adolecen de un tiempo sumamente útil para reflexionar sobre su práctica docente y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De todas formas, este espacio de reflexión se empezó a introducir con la llegada de la LOGSE, que respetaba un tiempo dentro del horario escolar para compartir experiencias con otros profesores de un mismo ciclo de enseñanza. Así mismo, en Cataluña se ha iniciado una nueva acción formativa promovida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que tiene como eje principal el desarrollo de la práctica reflexiva como puede verse en su página web http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/formacio.htm.

Acciones formativas como la que se ha emprendido en Cataluña son, entre otros factores, consecuencia de trabajos relativamente recientes sobre formación del profesorado (Wallace 1998; Korthagen, 2001; Esteve 2004) en los que se sugiere que si realmente se desea fomentar un proceso de mejora en la práctica docente del profesorado, la formación debe partir del mismo profesorado para que, a partir de la reflexión sobre su propia práctica docente y con la guía de un profesor formador al que se considera un igual, llegue a concienciarse de algún aspecto esencial y cree métodos alternativos de acción. Sólo si el docente es consciente de su actuación, puede hacer una reflexión crítica sobre su propia pedagogía y conseguir mejorar su práctica docente (Van Lier, 1996; Legutke, 1997). En otras palabras, la reflexión será efectiva si el profesorado reconoce su papel activo como agente que puede cambiar cosas. Estamos hablando de una perspectiva constructivista de la formación del profesorado donde cada profesor construye su propia formación a partir de la concienciación de lo que realmente sucede en el aula y a partir de su propia experiencia y realidad concreta para ir creando o, mejor dicho, construyendo y estableciendo un vínculo con sus experiencias prácticas. Se trata de aprender a partir de la propia experiencia y de la propia práctica (Esteve 2004).

2. DATOS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El estudio que presentamos se basa en el análisis de las transcripciones de los distintos momentos de debate que surgieron a lo largo de cinco sesiones de un seminario de formación para profesorado de lenguas de secundaria que se desarrolló durante el curso 2004-05. El enfoque analítico que se adoptó para el análisis del discurso del profesorado es el de la etnometodología (Cicourel, 1964; Garfinkel, 1967) y, dentro de éste, la orientación que se conoce como MCA, *Membership Categorisation Analysis* (Sacks, 1972; Hester & Eglin, 1997, Housley & Fitzgerald, 2002).

La premisa básica del enfoque etnometodológico es que la realidad social se crea y recrea de forma constante en las interacciones sociales de los miembros de una sociedad y, por este motivo, para entender esa realidad social es preciso analizar en detalle los 'procedimientos' que los individuos emplean en sus interacciones. Uno de estos procedimientos es el de describir o 'categorizar' el entorno social en el que participan de manera más o menos directa. Titscher *et al.* (2000: 100), partiendo del conocido ejemplo de Sacks (1972) *The baby cried. The mommy picked it up*, definen el objetivo del MCA como el de reconstruir el mecanismo que hace que, la mayoría de lectores interpreten el fragmento de la misma manera: se trata de la mamá del bebé; el bebé lloraba antes de que su mamá lo levantara; la mamá levantó el bebé porque lloraba. Este mecanismo se basa en la existencia de *categorías* para la descripción de objetos y personas, como son "bebé" y "mamá",

colecciones de categorías que son percibidas como relacionadas entre si (por ejemplo, ‘bebé’, ‘mamá’, ‘papá’, ‘biberón’, ‘cuna’) y *actividades* o cualidades asociadas con ciertas categorías (por ejemplo, ‘llorar’ con ‘bebé’, ‘mamá’ con ‘levantar el bebé’). El análisis de las categorizaciones concretas que hacen los miembros de una institución social como es el sistema educativo en Cataluña, representados, en nuestro caso, por 8 profesoras de lenguas de dos centros de secundaria, debe permitirnos relacionar el discurso del profesorado con conceptualizaciones más abstractas de la estructura de la institución social a la que pertenecen (Housley y Fitzgerald, 2002). Concretamente, en este estudio, nos proponemos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué categorías utiliza el profesorado de lenguas para representar la actividad y la naturaleza de los alumnos, uno los actores sociales clave, junto con los profesores, en la definición de la institución educativa?
2. ¿Qué categorías utiliza el profesorado de lenguas para representar una de las funciones básicas de la escuela como es la instrucción y, más concretamente, el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas?

3. ANÁLISIS

3.1. *Uno de los actores en el proceso educativo: el alumnado*

Los dos actores primordiales en todo proceso educativo son los beneficiarios del servicio, el alumnado, y los proveedores del servicio, el profesorado. En este apartado nos concentraremos en las categorizaciones que las profesoras hacen en relación con el alumnado.

Las referencias a la categoría ‘alumnos’ aparecen de diversas formas: *la canalla, els alumnes, els nostres alumnes, ells y els nens*. Los atributos asociados a esta categoría son (a) personas sin futuro, (b) sin personalidad y (c) sin ninguna motivación. Debemos destacar que, dentro de esta categoría se incluyen todos los alumnos, tanto los de origen inmigrante como los autóctonos:

Fragmento 1

HEL: Amb alguns alumnes sí que li podria manar, però això ha d’anar acompanyat també de la capacitat de portar les feines i (.) i, a mi personalment aquest any no em passa això. Els alumnes que tinc a classe no són capaços [Sem 5; la profesora se refiere a un grupo de alumnos de origen inmigrante]

Con algunos alumnos sí que se les podría mandar, pero eso ha de ir acompañado también de la capacidad de traer las tareas, y a mi personalmente este año no me pasa eso. Los alumnos que tengo en clase no son capaces.

Fragmento 2

CAR: Si fa es motiva ell mateix, si no fa no es motiva per a res i per molt que ballis sevillanes, si o no? (SEM 4)

Si hace se motiva él mismo, si no hace, no se motiva por nada y por mucho que bailes sevillanas ¿si o no?

A pesar del ámbito inclusivo de la categoría ‘alumnos’, nos parece importante tomar en consideración la categoría ‘alumnos inmigrantes’ debido a su frecuencia y al hecho de que las mismas profesoras la establecen como categoría específica. Las referencias a esta categoría aparecen bien sea en relación al conjunto de todos los alumnos de origen inmigrante (*nouvinguts, estrangers e immigrants*), bien sea estableciendo subcategorías (*xinesos, de l’est, àrabs y sudamericans*). Estas subcategorías son empleadas normalmente para referirse a

diferentes maneras de comportarse en el aula y de utilización de lengua. La tabla y los ejemplos que siguen muestran estas características:

Categoría	Subcategorías	Actividades / Atributos	
<i>Nouvinguts / estrangers / immigrants</i>	<i>xinesos</i>	Disciplinados	Personas sin futuro. Tienen poca capacidad. Mayoritariamente se les habla en castellano y, como consecuencia, hablan en castellano.
	<i>de l'est</i>	Se adaptan fácilmente	
	<i>àrabs</i>		
	<i>sudamericans</i>	Hablan muy bien el español	

Fragmento 3

MON: Els xinesos havien portat la recepta de casa seva_ xxx (.) dels altres ningú havia fet res. Han de ser gent molt disciplinada, perquè a l'indisciplinat li costarà més. [SEM 5]
Los chinos habían traído la receta de su casa_ xxx (.) de los otros nadie había hecho nada. Deben ser gente muy disciplinada porque al indisciplinado le costará más.

Fragmento 4

CAR: De país de països de l'est, que s'adapten d'una manera impressionant i estan a segon de batxillerat. [SEM 4]
De país de países del este, que se adaptan de una manera impresionante y están en segundo de bachillerato.

Fragmento 5

JUD: Sobre aquests alumnes l'administració tampoc hi té cap expectativa (...) Quants d'aquests alumnes arriben a batxillerat? (SEM 2)
Sobre estos alumnos la administración tampoco tiene ninguna expectativa (...) ¿Cuántos de estos alumnos llegan al bachillerato?

Además de la subcategoría 'alumnos inmigrantes', las profesoras establecen otra subcategoría al hablar de sus propias actitudes cuando ellas era alumnas; esta categoría la podemos denominar 'alumnos de antes', con actividades o atributos que a menudo se consideran como inexistentes en lo que podría ser una tercera subcategoría dentro de 'alumnos': 'alumnos actuales'. Para referirse a los 'alumnos de antes' las profesoras utilizan la primera persona del plural, indicando que ellas forman parte de esa comunidad:

Fragmento 6

JOA: Quan nosaltres estudiàvem no ens plantejàvem si era lògic o estava relacionat, sinó que els nostres pares havien de treballar per arribar a final de mes i mantenir-nos, i nosaltres havíem d'estudiar perquè era el que ens tocava. Vull dir, es que no hi havia_ (.) ni plantejar-te de si útil o no, era la teva feina, i em sembla que això ho tenim tots molt clar. [SEM 4]
Quando nosotros estudiábamos no nos planteábamos si era lógico o estaba relacionado, sino que nuestros padres tenían que trabajar para llegar a fin de mes y mantenernos, y nosotros teníamos que estudiar porque era lo que nos tocaba. Quiero decir, es que no había_ ni (.) plantearte si era útil o no, era tu tarea, y me parece que eso lo tenemos todos muy claro.

Muchas de las intervenciones se refieren al alumnado actual, el cual se caracteriza como personas con muy poca motivación, sin ganas de estudiar y con una gran falta de personalidad tal y como puede verse en la tabla y el ejemplo siguiente.

Fragmento 7

HEL: és a dir, tot ve donat i llavors aquest esperit del sacrifici i de l'esforç no hi és, hi ha alumnes que (.) que són professors en negatiu també. [SEM 5]
es decir, todo viene dado y entonces este espíritu del sacrificio y del esfuerzo no está hay alumnos que. que son profesores en negativo también.

Colección / Categoría	Actividades/Atributos
Los alumnos de antes	Estudiábamos Éramos responsables. Pensábamos de forma diferente
Los alumnos de ahora	Tienen muy poca motivación. No tienen ganas de estudiar. Tienen una gran falta de personalidad.

3.2. Enseñanza y aprendizaje de lenguas

Las distintas categorías que utilizan las profesoras en su discurso en relación a la función de la escuela y, concretamente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pueden agruparse en siete colecciones: (i) competencias y habilidades, (ii) enseñanza de lenguas en la escuela, (iii) homogeneidad y heterogeneidad, (iv) la gestión del aula, (v) el tratamiento de la lengua, (vi) el proceso de aprendizaje individual, y (vii) la función social de la escuela.

Uno de los aspectos que interesa destacar de estas colecciones es las oposiciones binarias que se crean, de forma explícita o implícita, a través del discurso y que los propios profesores presentan como relevantes para su tarea docente. Entre estas oposiciones podemos mencionar las siguientes: competencia lingüística y social *vs.* competencia escrita, grupos de un mismo nivel *vs.* grupos de distintos niveles, trabajo por rincones *vs.* gramática y examen, pasarlo bien *vs.* aprender, trabajar los procedimientos *vs.* reflexión sobre la norma, objetividad *vs.* subjetividad en la evaluación. Así, vemos, por ejemplo, la distinción que hace una profesora entre “competencia lingüística y social” y “competencia escrita”, a la que más tarde se referirá como “competencia oral” y “competencia normativa o de examen”, sugiriendo un cierto distanciamiento entre las expectativas de la escuela y lo que sucede fuera de ella.

Colección	Distinción entre categorías
Competencias y habilidades	Competencia lingüística / social / oral <i>vs.</i> competencia escrita / normativa / de examen

Fragmento 8

MON: **competent lingüísticament** el que tinc yo, que fa batxillerat, és **competent lingüísticament i socialment** i de tot, però te una selectivitat
competente lingüísticamente el que tengo yo, que hace bachillerato, es competente lingüísticamente y socialmente y de todo, pero tiene una selectividad

JOS: ya jeje

MON: que l'haurà de fer per escrit, perquè yo he demanat que la poguéssin fer oral, però no ho conseguiré perquè necessita uns requisits, i no entra [SEM2]
que la tendrá que hacer por escrito, porque yo he pedido que la pudiesen hacer oral, pero no lo conseguiré porque necesita unos requisitos, y no entra.

Fragmento 9

- MON: a mi m'agradaria_ a a veure es que, jo no entenc gaire perquè, per una banda, jo crec que poden ser **competents oralment**, però després tenen com una **competència normativa (.) o. d'exàmens**, [SEM 4]
*a mi me gustaría_ a a ver, es que yo no entiendo mucho por qué, por un lado, yo creo que pueden ser **competentes oralmente**, pero después tienen como una **competencia normativa o de exámenes**.*

Las dos distinciones siguientes sugieren la existencia de una fuerte división entre dos concepciones de la docencia, con un mayor énfasis bien sea en los procedimientos o bien en los conocimientos y la reflexión.

Colección	Distinción entre categorías
Enseñanza de lenguas en la escuela	Inglés vs. catalán / castellano (distintas metodologías)

Fragmento 10

- MON: nosaltres normalment no fem jocs perquè ja **el català i el castellà ja els saben** (.) llengües que ja saben. I en **anglès** jo crec que és més fàcil perquè **s'apren més amb jocs**. [SEM 3]
*(...) nosotros normalmente no hacemos juegos porque ya **el catalán y el castellano ya los saben**. Y **en inglés** yo creo que es más fácil porque **se aprende más con juegos**.*

Colección	Distinción entre categorías
Gestión del aula	Actividades de aprendizaje creativas / pasarlo bien vs. sistematización / conciencia / reflexión / verbalización

Fragmento 11

- MON: Jo afegiria un altre punt que em sembla important, que és la **sistematització** de l'alumne de tot això. És a dir, e. tenen la sensació, quan fas **coses creatives**, de que juguen, **s'ho passen molt bé però no aprenen res**.
*Yo añadiría otro punto que me parece importante, que es la **sistematización** del alumno de todo eso. Es decir, e. tienen la sensación, cuando haces **cosas creativas**, de que juegan, **se lo pasan muy bien pero no aprenden nada**.*

[...]

- MON: Val, si que sabran, pero no són **conscients** que estan aprenent una **norma**.
*Vale, sí que sabrán, pero no son **conscientes** de que estan aprendiendo una **norma**.*

DOL: (t)

- MON: Per exemple. no no xxx o sigui, al cap de dos dies els hi dius i i_

Por ejemplo, no no xxx o sea, al cabo de dos días se lo dices i i_

- IMM: A a vegades el que passa es que em sembla e. que. fem coses i. ens falta. a vega_ sovint el temps per acabar de fer la **reflexió final** (.) es a dir les ac les activitats aquestes, la tercera part es què he après. Moltes vegades això no ho verbalitzem quan fem una. classe. o. totes les classes. No sempre **verbalitzem què es el que estan aprenent**. [SEM3]

*A a veces lo que pasa es que me parece e. que hacemos cosas i. nos falta. a ve_ a menudo el tiempo para acabar de hacer la **reflexión final**. Es decir, las ac_ las actividades estas, la tercera parte es qué he aprendido. Muchas veces eso no lo verbalizamos cuando. hacemos una. clase. o. todas las clases. No siempre **verbalizamos qué es lo que están aprendiendo**.*

Finalmente, y para concluir esta breve ejemplificación, mencionaremos la distinción que se establece en el discurso de las profesoras entre el tratamiento de la lengua oral y el de la lengua escrita, asociado a la evaluación y a su objetividad.

Colección	Distinción entre categorías
Tratamiento de la lengua	Lengua escrita / evaluación objetiva / sistematicidad vs. lengua oral / evaluación subjetividad / asistematicidad

Fragmento 12

CAR: Jo vaig a fer una comparació, pel que ens toca en anglès. Un **examen d'anglès, de gramàtica** ha d'estar correcte, ha de tenir un 10 i la **nota és objectiva**. Vale? Llavors té un 10, es pot valorar perquè és. tal. En canvi, quan fem aquestes **exposicions orals, en sóc molt de permissiva** i normalment no corregeixo, normalment, els alumnes han pogut escriure el text, passant-me'l a mi per a què els hi corregeixi, si volen, no és obligatori, i llavors fer l'exposició. [Sem 2]

Yo voy a hacer una comparación, por lo que nos toca en inglés. Un examen de inglés, de gramática, tiene que estar correcto, tiene que tener un 10 y la nota es objetiva. ¿Vale? Entonces tiene un 10, se puede valorar porque es tal. En cambio, cuando hacemos estas exposiciones orales, soy muy permisiva y normalmente no corrijo, normalmente los alumnos han podido escribir el texto, pasándomelo a mi para que se lo corrija, si quieren, no es obligatorio, y entonces hacer la exposición.

4. CONCLUSIÓN

En esta comunicación hemos presentado los resultados iniciales de la aplicación del análisis MCA en el discurso reflexivo de un grupo de profesoras de lenguas de Educación Secundaria Obligatoria a lo largo de cinco sesiones de un seminario de formación. El análisis se centra en las categorizaciones que las profesoras hacen, por un parte, del alumnado de secundaria y, por otra parte, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis inicial del discurso reflexivo de las ocho profesoras en categorías y colecciones y actividades asociadas a las categorías nos permite empezar a vislumbrar las coordenadas en las que se mueve el pensamiento del profesorado. Por un lado, las colecciones son indicativas de los temas hacia los que el profesorado orienta su reflexión. Por otro lado, las categorías nos muestran su posicionamiento delante de estos temas, con descripciones que, a menudo se presentan en forma de oposiciones.

El análisis por categorías nos puede permitir en un futuro integrar el análisis cuantitativo en el análisis del discurso, ya que una vez tengamos identificadas las categorías para cada colección podemos buscarlas de forma informatizada y contabilizarlas. De todas maneras, hay que tener en cuenta que la interpretación del uso que el hablante hace de cada categoría debe realizarse a partir del contexto en el que se encuentra.

CONVENCIONES DE LA TRANSCRIPCIÓN

Para la transcripción de los distintos fragmentos se han seguido en la medida de lo posible las convenciones ortográficas de la lengua escrita para, de este modo, facilitar su lectura. En este sentido, signos de puntuación como la coma y el punto y seguido delimitan unidades entonacionales y de sentido, que pueden coincidir o no con una pausa.

Tres iniciales mayúsculas

Nombre de los hablantes (modificados para conservar el anonimato)

texto_

Interrupción

<i>cuando.</i>	Alargamiento de la vocal
<i>xxx</i>	Fragmento intranscribible.
(.)	Pausa apreciable.
texto	Parte del fragmento que los autores quieren destacar.
(...)	Parte del fragmento que los autores han omitido.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (SEJ2004-06723-C02-02/EDUC).

REFERENCIAS

- Borg, M. 1999. "Studying teacher cognition in second language grammar teaching". *System* 27: 19-31
- Cicourel, A. 1964. *Method and Measurement in Sociology*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Esteve, O. 2004. "Nuevas Perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica" *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutch als Fremdsprache*. Bremen. Instituto Cervantes.
- Esteve, O. 2004. "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". *La Observación como Instrumento para la Mejora de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas*. Eds. D. Lasagabaster y J.M. Sierra. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE – Horsori. 79-118.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hester, S. y P. Eglin (eds.) (1997) *Culture in Action. Studies in Membership Categorisation Analysis*. Lanham, MD: University Press of America.
- Housley, W. y R. Fitzgerald, 2002. "The reconsidered model of membership categorization analysis". *Qualitative Research* 2, 1: 59-83
- Korthagen, F. 2001. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Legutke, M. 1997. "Handlungsraum Klassenzimmer and beyond". *Englisch Lehren und Lernen*. Ed. H. P. Timm. Berlin: Cornelsen
- Richards, J. y C. Lockhart, 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. 1972. "An initial investigation on the usability of conversational data for doing sociology". *Studies in Social Interaction*. Ed. D. Sudnow. Nueva York: The Free Press. 31-73.
- Titscher, S., M. Meyer, R. Wodak y E. Vetter, 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- Wallace 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge teacher training and Development. Cambridge: Cambridge University Press.