

EL MARCO IMAGINARIO DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

GLORIA GIL

Universidade Federal de Santa Catarina

El discurso de la clase de lengua extranjera ha sido considerado como poco natural por tener características diferentes a las de la conversación auténtica. Pocos autores han visto esta clase como un evento de habla con rasgos propios. En esta última perspectiva, este trabajo se basa en el presupuesto de que el *marco imaginario* de la clase de lengua extranjera tiene un papel fundamental en este tipo de evento de habla. Este marco es definido como un contrato implícito entre profesor y alumnos, a través del cual ciertos intercambios verbales que serían considerados absurdos, artificiales, sin sentido o inauténticos, fuera de la clase de lengua, adquieren un estatus diferente y se vuelven significativos para los participantes.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo el 'marco imaginario', por tener un papel fundamental en la regulación discursiva de la clase de lengua extranjera, permite dar cuenta de ella en una perspectiva teórica apropiada. Este marco imaginario se entiende como un contrato implícito establecido entre el profesor y los alumnos, a través del cual ciertos tipos de discursos que, fuera de la situación escolar, serían considerados absurdos, artificiales, sin sentido o inauténticos, obtienen un estatus diferente, volviéndose significativos para los participantes.

En primer lugar, se presentan los presupuestos básicos del estudio: la naturaleza netamente metalingüística de la clase de lengua extranjera, configurada en sus 'dimensiones metalingüísticas' (Cicurel 1984, 1990). En segundo lugar, se informa sobre la metodología, el diseño y el contexto de una investigación de tipo cualitativo sobre el tema. A continuación, se entrega un análisis de datos de un episodio metalingüístico del corpus investigado que permite caracterizar el marco imaginario a partir de un ejemplo real. Finalmente, en las conclusiones se intenta definir, con mayor profundidad, el marco imaginario de la clase de lengua extranjera.

2. PRESUPUESTOS FUNDAMENTALES PARA LA COMPRESIÓN DEL MARCO IMAGINARIO:
LA NATURALEZA METALINGÜÍSTICA DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA Y SUS
DIMENSIONES

El presupuesto básico de este estudio es que la clase de lengua extranjera es de naturaleza metalingüística; por lo tanto, prevalece en ella la 'función metalingüística' descrita por Jakobson (1963), por medio de la cual es posible clarificar la comunicación lingüística, describirla y eliminar ambigüedades.

Algunos estudios, aunque escasos, intentan caracterizar dicha clase en esta perspectiva. Edmondson (1985) y Dabene (1984), por ejemplo, señalan que el discurso de la clase de lengua extranjera es de una gran complejidad debido al hecho de que la lengua es, al mismo tiempo, *el objeto y el medio de la comunicación*¹. Por su parte, Ellis (1985) plantea que en este contexto hay tres niveles discursivos básicos: el nivel de la organización, el nivel de la conversación natural y el nivel del metalenguaje. Kramsch (1985), a su vez, sugiere que la transición del lenguaje pedagógico, metalingüístico, al lenguaje natural es casi imperceptible.

Van Lier (1988) y Cicurel (1984) sostienen que la clase de lengua extranjera tiene una naturaleza ritual con reglas bien definidas que son indispensables para su desarrollo. En la clase, la regulación de la actividad comunicativa es esencialmente metalingüística (Cicurel 1984). Según esta autora, este carácter se origina en el hecho de que en esta clase, cuando la lengua extranjera es el objeto y el medio de la comunicación, todas las cosas, personas y conceptos son susceptibles de tornarse en objetos de la comunicación para permitir y mantener la comprensión mutua entre profesor y alumnos.

El segundo presupuesto de este trabajo es que coexisten tres *dimensiones* en el discurso metalingüístico (Cicurel 1984):

— *Dimensión metalingüística explícita con terminología específica.* Por ejemplo, cuando el profesor está explicando la pronunciación de la palabra "disappoint" y dice, señalando la palabra escrita en el pizarrón:²

P: The sound is /s/. It's a prefix.

¹No toda clase de lengua extranjera tiene estos dos componentes ya que, en muchos casos, la comunicación se establece en lengua materna.

²Se adoptaron las siguientes convenciones de transcripción:

- [Turnos sobrepuestos
- (()) Comentario de la analista
- + Pausa corta
- ++ Pausa larga
- : Alargamiento de la vocal
- (xxx) Ininteligible
- ? Entonación ascendente
- P Profesora
- A Alumno/a (cualquier alumno/a no necesariamente identificado/a)
- As Alumnos/as en coro o en conversación generalizada

— *Dimensión metalingüística explícita sin terminología específica.* Ésta está presente, comúnmente, en las correcciones; por ejemplo, cuando un alumno responde a una pregunta y dice:

A: He was died.

y el profesor corrige:

P: He died.

— *Dimensión metalingüística implícita.* Es la *dimensión imaginaria* que Cicurel (1984) denomina 'fictionnelle'. Ésta es la dimensión de la práctica, de las conversaciones y diálogos simulados, de los juegos de roles y de otros tipos de juegos. Según Edmondson (1985), en los momentos de práctica de la lengua en la clase, los cuales coinciden con algunos momentos metalingüísticos descritos por Cicurel, los participantes dejan, momentáneamente, de creer en la realidad de la clase. En este tipo de actividades un alumno no se debe comportar como tal, sino que debe asumir otros roles para practicar y producir la lengua extranjera y, por lo tanto, convertirse en un 'aprendiente eficaz'. Al respecto, Cicurel (1985) comenta que los alumnos saben muy bien que las reglas de una conversación simulada son muy diferentes de las de una conversación real, pero que esto es exactamente lo que permite a los participantes asumir diferentes roles, conscientes de que el discurso que están utilizando no tiene ninguna incidencia sobre la realidad. Para esta autora, un factor fundamental de esta dimensión imaginaria es reírse de sí mismo y hacer reír a los otros. Por consiguiente, esta dimensión tiene una función lúdica, donde jugar o hacer como si lo ficcional fuera real es lo esencial.

3. CARACTERIZACIÓN DEL MARCO IMAGINARIO

Para caracterizar el marco imaginario se presenta una serie de conceptos teórico-operacionales, extraídos de la literatura del análisis del discurso: 'ambiente de tarea de aprendizaje', 'estructura de tarea académica' y 'estructura de participación social' (Erickson 1982), 'andamiaje' (Cazden 1988), 'marco' (Bateson 1972, Tannen 1993) y 'señales' (Gumperz 1982, Erickson 1982).

Según Erickson (1982), el profesor y los alumnos que construyen una clase colectivamente como un ambiente de tarea de aprendizaje se apoyan simultáneamente en dos tipos de conocimiento. El primero es el conocimiento de la estructura de la tarea académica, entendido como un conjunto estructural de restricciones originadas en la lógica de la secuencia del tema de la clase. En este trabajo, la estructura de la tarea académica está íntimamente relacionada con las tres dimensiones metalingüísticas descritas por Cicurel (1984) ya comentadas. El segundo, el conocimiento de la estructura de participación social, se entiende como un conjunto estructural de restricciones en la distribución de derechos de interacción y obligaciones de los miembros del grupo que interactúan. En este estudio, la estructura de participación social es definida como un tipo de configuración caracterizada por

el tipo de interacción. Los tipos de interacción identificados son: profesor-grupo, profesor-alumno-grupo, profesor-alumno, alumno-profesor-grupo, alumno-profesor, alumno-alumno-profesor y alumno-alumno-alumno.

El término 'andamiaje' (Cazden 1988) se refiere a una acción pedagógica del profesor que permite el aprendizaje de una tarea académica. El profesor divide la tarea en etapas o partes de modo tal que el nivel de dificultad se encuentre un poco más allá de la capacidad del alumno, pero, al mismo tiempo, manteniendo la identidad global de la tarea por realizar.

Por otro lado, según Erickson (1982), para llevar a cabo una acción pedagógica el profesor depende de los errores y dudas de los estudiantes. Cuando éstos aparecen, el profesor realiza ajustes tanto en la estructura de la tarea académica, disminuyendo, por ejemplo, el nivel de complejidad de las preguntas formuladas, como en la estructura de participación social, redistribuyendo, por ejemplo, derechos de habla entre los alumnos. Estos dos tipos de ajuste pueden ofrecer al profesor la oportunidad de diagnosticar más certeramente la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Para poder mantener la interdependencia en la acción colectiva, los participantes en la tarea de aprendizaje usan señales implícitas y explícitas que van orientando la secuencia de las estructuras de la tarea de aprendizaje y de participación social. Las señales lingüísticas (por ejemplo, repeticiones, preguntas, órdenes, explicaciones) y paralingüísticas (por ejemplo, énfasis, gestos, miradas) constituyen la clave para comprender tanto el tono de la tarea (ironía, sinceridad, gentileza) como la naturaleza o el tipo de las actividades de habla (explicación, debate, generación de hipótesis conjunta, chistes, instrucciones, etc.). Son estas señales las que permiten (o no permiten cuando son inadecuadas) la instalación de expectativas conjuntas por parte del profesor y de los alumnos. Se empleará el término 'marco' para referirse a estas expectativas conjuntas sobre la base de las ideas de Bateson (1972) y Tannen (1993). En esta perspectiva, el marco se entiende como una forma de dar significación a lo que decimos o hacemos y, al mismo tiempo, comprender cómo los otros dan significación a lo que dicen y hacen (Tannen 1993).

En las secciones que siguen se ofrece una caracterización *contextualizada* del concepto de marco imaginario apoyada en el análisis del discurso de un tipo de episodio de foco metalingüístico: la Introducción del Punto Gramatical (IPG).

4. METODOLOGÍA, DISEÑO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo del presupuesto de que la clase de lengua extranjera es de naturaleza metalingüística, se realizó un análisis del discurso de los episodios metalingüísticos del grupo investigado (Gil, en prensa). Este trabajo está circunscrito específicamente al marco imaginario, uno de los aspectos relevantes encontrados en la investigación más amplia a la que pertenece este estudio.

La metodología utilizada consistió básicamente en recolectar los datos a través de notas y grabaciones en audio y en video, los que fueron posteriormente analizados. Es importante destacar que después de observar y analizar los datos grabados, sólo los segmentos de interés se transcribieron, siguiendo

la técnica propuesta por Erickson y Shultz (1981). La recolección de datos se efectuó durante dos meses y medio, con un total de 14 clases observadas.

La investigación se realizó con un grupo del Curso de Licenciatura en Letras/Inglés de la Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Este grupo, cuyos alumnos pertenecen al cuarto semestre (Inglés IV), nivel intermedio, estaba formado por 22 alumnos adultos, 2 hombres y 20 mujeres.

El objetivo de la asignatura Inglés IV es consolidar los conocimientos de gramática y de pronunciación de los alumnos adquiridos durante los semestres anteriores. Por lo tanto, las clases se basan en la enseñanza de puntos gramaticales tales como 'voz pasiva', 'oraciones condicionales posibles' y 'expresiones de propósito', los cuales están incluidos en el libro de texto empleado (*American Dimensions Intermediate* de O'Neill y Mugglestone 1992). La profesora tenía como objetivo tanto la práctica oral de los puntos gramaticales como la práctica a través de ejercicios de reconstrucción lingüística (del tipo de selección múltiple y de completación). La práctica de la pronunciación no se tomó en consideración para este estudio.

Al analizar los datos, se observó que un tipo de episodio con claro foco metalingüístico, recurrente entre la profesora y el grupo, era el momento en el cual el punto gramatical era introducido por la profesora. Por lo tanto, se identificaron estos episodios, aquí denominados Introducciones del Punto Gramatical (IPGs), como ya se señalara. Es importante destacar que un IPG es el primer episodio, dentro de la serie de episodios que tratan sobre el mismo tema, a través del cual el punto gramatical es introducido y no necesariamente explicado. En consecuencia, el IPG no es equivalente a lo que en metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se denomina 'presentación del punto de enseñanza' (*teaching point presentation*), como lo definen Haycraft 1977, Byrne 1986 y Harmer 1991. El criterio para caracterizar el IPG es de secuencia temporal y no de orden didáctico-metodológico. El cuadro siguiente muestra los diferentes contenidos de los IPGs que aparecen en los datos, de los cuales los nueve últimos fueron grabados y transcritos.

PUNTOS GRAMATICALES INTRODUCIDOS

CONTENIDOS

-ing /-ed adjectives
would rather
 past perfect
 passive construction and impersonal *they*
 causative construction
 adverbs of frequency
 definite and indefinite article
be able to /can /could
 simple and continuous future
 hypothetical situations in the past
unless/ if
might/could/should
might have/could have/should have
to infinitive of purpose

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta sección se presentan algunas características del IPG seleccionado para este estudio. Luego, se ofrece un análisis del discurso de dicho IPG, que sigue el orden cronológico de las acciones discursivas. Este análisis tiene como objetivo describir el episodio metalingüístico en su totalidad para poder construir una caracterización contextualizada del marco imaginario de la clase de lengua, sobre la base de los conceptos expuestos anteriormente.

El objetivo pedagógico de este IPG, que formó parte de una de las últimas clases del semestre, era introducir el uso del 'infinitivo de propósito'. Este IPG (ver la transcripción completa en el Apéndice) ocurrió en la mitad de la clase, después de otra actividad en que se simulaban situaciones para practicar el uso de 'oraciones condicionales', punto gramatical que había sido introducido en la clase anterior:

El IPG analizado tiene, desde el comienzo, un claro foco metalingüístico:

1. P: OK + today we're gonna look at clauses of purpose + clause of purpose + right + clause of purpose +...

Este foco metalingüístico está marcado por la terminología gramatical, i.e., "clause of purpose" (dimensión metalingüística explícita). Inmediatamente después, la profesora formula una pregunta que sitúa la conversación en otra dimensión metalingüística: la dimensión imaginaria. Esta transición de la dimensión explícita a la imaginaria se realiza a través de una pregunta de la profesora que produce, además de la modificación de la estructura de la tarea académica, una modificación en la estructura de participación social, ya que la configuración profesor-grupo se transforma en profesor-alumno-grupo. Además, la profesora establece el foco de la conversación, i.e., el punto central de interés que define la orientación 'tópica' de los turnos siguientes (Bolte y Herrlitz 1986), "the post office":

...why might we go to the post office? why do people go to the post office?

Los aprendientes, entonces, comienzan a ofrecer diferentes respuestas, todas conectadas con este tópico, las que se formulan utilizando la estructura gramatical esperada por la profesora, a pesar de no haber sido explícitamente requerida por ella:

2. As: (xxx)
3. A: to buy stamps
4. A: to send letters
5. P: ((señalando a un alumno)) to buy stamps
6. As: (xxx)
7. P: to send letters + to mail letters + all right + to mail letters + anything else?
8. As: (xxx)
9. P: ((señalando a un alumno)) to send messages + to fax messages + now it's Christmas time
10. A: to buy Christmas cards
11. P: to buy Christmas cards + right +

A pesar de que la profesora guía la conversación a través de sus preguntas, no nombra a quién debe responder sino que deja la posibilidad abierta para que varios alumnos respondan al mismo tiempo. Luego, la profesora selecciona algunas de las respuestas a través de repeticiones con entonación descendente. Por este mecanismo, llamado 'eco' (*echoing*), la profesora consigue tanto indicar que la respuesta repetida es adecuada como modelar el punto gramatical focalizado. De esta forma, la profesora va abriendo los diferentes momentos imaginarios que corresponden a los diferentes lugares: "the post office" (turno 1), "the beach" (turno 11), "the hotel" (turno 41) y "the garage" (turno 60).

Por otro lado, las preguntas de carácter semi-abierto³ de la profesora estructuran el IPG, manteniendo entre sí un paralelismo claro, ya que todas tienen la misma configuración sintáctica, comenzando con la fórmula: "Why might we...?" (turnos 1, 11, 41 y 60).

Cabe preguntarse por qué esta conversación no es considerada absurda y no es rechazada por los alumnos. A pesar de que las preguntas de la profesora no son verdaderas preguntas, ya que tanto ella como los alumnos saben las respuestas, éstos, cooperativamente, comienzan a ofrecer las diferentes respuestas rápida y eficazmente. Esto se debe al hecho de que, al hacer la pregunta, ésta actúa como una señal de que la profesora está abriendo un espacio imaginario para que los alumnos puedan ensayar respuestas usando la lengua extranjera de una manera guiada, intentado comprobar sus hipótesis, y puedan recibir retroalimentación sobre estas hipótesis. Lo que los alumnos están haciendo realmente es codificar información conocida en el código que están aprendiendo: la lengua extranjera.

Mientras la profesora y los alumnos se encuentran en este espacio imaginario, se practica, ejemplifica y evalúa el 'infinitivo de propósito', como en el siguiente intercambio verbal, donde la profesora repite una respuesta inadecuada de un alumno usando entonación ascendente (turno 22), que es corregida por otros alumnos (turno 23) y esta corrección es ratificada por ella en el turno 24:

- 21. As: (xxx)
- 22. P: walking?
- 23. As: to walk
- 24. P: right + to walk

También las respuestas ofrecidas por los alumnos son evaluadas sutilmente por la profesora. Estas evaluaciones pertenecen a la dimensión metalingüística implícita, la cual tiene un foco implícito en la lengua extranjera. Generalmente este paso a la dimensión implícita de la evaluación es señalado por la repetición por parte de la profesora de la frase ofrecida por el alumno que es

³Estas preguntas se denominan 'semi-abiertas' ya que son una mezcla de 'preguntas de presentación' (*display questions*), que son predeterminadas, y 'preguntas referenciales' (*referential questions*), que son abiertas, ya que implican una respuesta más o menos determinada (Long y Sato 1983).

modificada a continuación. Considérese, por ejemplo, cómo, en el turno 7, la profesora repite primero la respuesta de un alumno "to send letters" (turno 4) y, después de la pausa, la parafrasea convirtiéndola en "to mail letters". Este mecanismo se repite en los turnos 9, 18, 37 y 60. Por lo tanto, la dimensión implícita está inmersa en la dimensión imaginaria.

Además, la dimensión imaginaria puede convertirse en conversación real en cualquier momento. Por ejemplo, en el turno 43, cuando la profesora hace referencia al "hotel" y enfatiza el hecho de que se está refiriendo a un hotel y no a otro lugar, vuelve a la realidad de la clase para, en seguida, retornar al marco imaginario:

43. P: I'm saying hotel + right? I'm saying hotel + the other one is with Monica + right?
it's not my case + right + hypotheses or ideas + why might we go to a hotel?

La transición del plano de la realidad de la clase al marco imaginario se hace naturalmente y los alumnos manejan estos planos sin problemas. Esto se ejemplifica, también, en los turnos 30-33, en los cuales, refiriéndose a los objetivos de ir a la playa, un alumno comenta sobre su verdadero objetivo, "to see girls", lo que causa sorpresa y risas, primero por parte de la profesora y después, de los alumnos, cuando, a pedido de ella, el alumno repite la frase:

30. A: no + to (xxx)
31. P: no? oh + ((risas)) speak up Ricardo
32. A: to see girls
33. As: ((risas))

En el turno 70, la profesora vuelve a la dimensión metalingüística explícita⁴, estimulando a los alumnos a prestar atención a la estructura gramatical de la práctica realizada:

70. P: now + what is the expression that you used while you were talking about this
((señalando el pizarrón y leyendo las siguientes palabras)) we go to the bank [to:
71. As: to:
72. P: right + and this is the simple form of the verb + ((escribe en el pizarrón)) to take
money out + there are other ways to express purpose ((otra explicación sigue))

Aquí se hace uso de terminología gramatical, 'the simple form of the verb'. Finalmente, la profesora cierra el episodio al introducir otro tópico relacionado, 'other ways to express purpose'.

⁴Dentro del episodio analizado, la dimensión metalingüística explícita es la menos relevante para la construcción de la tarea académica. Esta dimensión tiene sólo un hablante, la profesora, que usa terminología gramatical específica para referirse al tópico gramatical de la tarea. Por lo tanto, en este episodio, esta dimensión metalingüística tiene un potencial muy bajo de generación de participación verbal de los alumnos, ya que no provoca ningún tipo de intervención por parte de ellos. Esto parece indicar que esta dimensión tiene sólo la función pragmática de marcar el comienzo y el fin del episodio.

6. CONCLUSIONES

A partir de los datos analizados provenientes de una tarea de aprendizaje en la cual la profesora introduce el punto gramatical 'estructuras de uso del infinitivo como expresiones de propósito', el marco imaginario puede ser definido como el elemento regulador de la tarea de ambiente de aprendizaje⁵. A partir del momento en que el marco imaginario se establece entre profesor y alumnos, generado por la pregunta inicial de la profesora, se instala un contrato de suspensión momentánea de la realidad que permite una estructura discursiva interactiva con reglas diferentes a las de la 'conversación libre' (Sacks et al. 1974). En este momento, los alumnos (que aparentemente conocen las reglas de este espacio imaginario y aceptan el contrato imaginario de la profesora) se vuelven solamente aprendientes y se dejan guiar por el andamiaje (Cazden 1988) establecido por la profesora. Por lo tanto, el marco imaginario se puede entender como un tipo especial de andamiaje, un juego conjunto entre profesor y alumnos, guiado por el primero, donde se permite una organización discursiva distinta de aquella que caracteriza la conversación libre, con el propósito de que los alumnos practiquen la lengua meta de una forma guiada y de que, a partir de sus respuestas y errores, el profesor pueda evaluar sus habilidades. Por lo tanto, el diálogo producido en este marco imaginario es construido colectivamente y tiene características adaptativas, ya que el profesor va orientando su construcción en función de las respuestas de los alumnos. Dentro de este marco imaginario, los aprendientes pueden formular sus hipótesis y comprobarlas en un contexto de bajo riesgo, activar su conocimiento léxico, aprender colocaciones léxicas e inferir las reglas de la lengua meta.

Para finalizar, el marco imaginario puede ser definido como un espacio de expectativas conjuntas donde diferentes roles y niveles discursivos se pueden entrelazar, apoyados en el ritual de la clase. Este espacio sustenta el contrato implícito entre el profesor y los alumnos, a través del cual ciertos tipos de intercambios verbales y actividades adquieren un significado para los participantes que no tendrían fuera de este contexto. De esta forma, se ha intentado rescatar, a través del concepto de marco imaginario, una de las características intrínsecas de la clase de lengua extranjera, que ha sido minimizada en muchos de los estudios en que se intenta destacar los aspectos comunicativos de dicha clase (ver, por ejemplo, Nunan 1987, Kumaravadivelu 1993, Johnson 1995), sin tener en cuenta su naturaleza esencialmente metalingüística.

REFERENCIAS

- ALLWRIGHT, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5: 156-171.
- BATESON, G. (1972). A theory of play and fantasy. En G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of mind*. Nueva York: Ballantine Books.

⁵Esta función del marco imaginario es similar a la de los "jogos interativos" propuesta por Franzione (1990).

- BOLTE, H. y W. HERRLITZ. (1986). Reconstruction and intervention in the analysis of language learning in the classroom. En G. Kasper (Ed.), *Language, teaching and communication in the foreign language classroom*. Pp. 135 - 143. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press.
- BYRNE, D. (1986). *Teaching oral English*. Nueva edición. Londres: Longman.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- CICUREL, F. (1984). La conquête du sens. *Le Français dans le Monde* 183: 40-46.
- CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole*. París: Clé International.
- CICUREL, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. En C. Forster, M.C. Louga Hamid, F. Cicurel y L. Dabene (Eds.), *Variations et rituels en classe de langue*. París: Hatier.
- DABENE, L. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée* 55: 39-46. París: Didier Erudition.
- EDMONDSON, W. (1985). Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 159-168.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICKSON, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. Nueva York: Academic Press.
- ERICKSON, F. y J. SHULTZ. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex.
- FRANZIO, P. (1990). *Nos bastidores da comunicação autêntica*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- GIL, G. (en prensa) *The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: Discourse perspectives on focus-on-form episodes in the foreign language classroom*. Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Catarina.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Nueva edición. Londres: Longman.
- HAYCRAFT, J. (1977). *An introduction to English language teaching*. Londres: Longman.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Ed. de Minuit.
- JOHNSON, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. (1985). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 169-183.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal* 47/1: 12-21.
- LONG, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En S.M. Gass y C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Pp. 377-393. Rowley, MA: Newbury House.
- LONG, M. y C. SATO. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher's questions. En H. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- NUNAN, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal* 41/2: 136-145.
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50 (4): 696-735.
- TANNEN, D. (1993). What's in a frame: Surface evidence for underlying expectations. En D. Tannen (Ed.), *Framing in discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. Londres: Longman.

APÉNDICE

((La profesora va hablando mientras borra el pizarrón))

1. P: OK + today we're gonna look at clauses of purpose + clause of purpose + right + clause of purpose + now if you told me + why might we go to the post office? why do people go to the post office?
(termina de borrar el pizarrón))
2. As: (xxx)
3. A: to buy stamps
4. A: to send letters
5. P: (xxx) to buy stamps
6. As: (xxx)
7. P: to send letters + to mail letters + all right + to mail letters + anything else?
8. As: (xxx)
9. P: ((señalando a un alumno)) to send messages + to fax messages + now it's Christmas time
10. A: to buy Christmas cards
11. P: to buy Christmas cards + right + what about the beach + why might do we go to the beach?
12. As: (xxx)
13. A: to swim
14. P: to swim
15. A: (xxx)
16. P: to
17. A: (xxx)
18. P: to sunbathe + sunbathe + to suntan + ((tocándose el brazo)) to get a tan
19. A: walking
20. P: yes + why do we go to the beach?
21. As: (xxx)
22. P: walking?
23. As: to walk
24. P: right + to walk
25. A: (xxx)
26. P: yes speak up Isabel
27. A: to sleep on the sand
28. P: to sleep on the sand + right + do you go to the beach to sleep on the sand?
29. As: (xxx)
30. A: no + to (xxx)
31. P: no? oh + ((risas)) speak up Ricardo
32. A: to see girls
33. As: ((risas))
34. P: what about the girls? don't you say anything?
35. As: (xxx)
36. A: to visit friends
37. P: to visit friends + yes (xxx) to see friends at the beach + yes
38. A: (xxx)
39. P: and now
40. A: (xxx)
41. P: to rest + now a hotel + think + why might we go to a hotel? I'm saying hotel + right?
(risas) ((gesticulando con los brazos))
42. As: ((risas))
43. P: I'm saying hotel + right? I'm saying hotel + the other one is with Monica + right? it's not my case + right + hypotheses or ideas + why might we go to a hotel?

- 44 A: to rest
- 45 P: to rest
- 46 A: to have things done for you
- 47 P: to have things done for you + very good + such as?
- 48 A: breakfast
- 49 P: breakfast + breakfast + what other things can you have done for you in a hotel?
- 50 A: things clean (xxx) .room
- 51 As: (xxx)
- 52 P: yes to have your room cleaned
- 53 A: (xxx)
- 54 P: ((señalando a un alumno)) yes + to meet friends + we go to hotels
- 55 A: yes err
- 56 P: what about celebrations? so + why might we go to a hotel? + +
- 57 A: to (xxx)
- 58 P: to go to parties
- 59 A: to meet business people
- 60 P: yes + ah + to meet business people + (xxx) people to have (xxx) you know (xxx) Hotel Castelmarr + right and to a garage + why might we go to a garage?
- 61 A: to fix a car
- 62 P: do I fix my [car?
- 63 A: no to have my car fixed?
- 64 P: yes to have my car fixed + only?
- 65 A: (xxx)
- 66 P: yes to
- 67 A: (xxx) if you have (xxx) you can (xxx)
- 68 As y P: ((risas))
- 69 P: all right + now I would like you to
 ((la profesora da instrucciones a los alumnos para realizar una actividad semejante a la efectuada con ella para practicar la estructura 'to infinitive of purpose' y, después de corregir las respuestas, concluye la actividad))
- 70 P: now + what is the expression that you used while you were talking about this?
 ((señalando el pizarrón y leyendo las siguientes palabras))
 we go to the bank [to:
- 71 As: to:
- 72 P: right + and this is the simple form of the verb + ((escribe en el pizarrón)) to take money out + there are other ways to express purpose ((otra explicación sigue))