

EL PAPEL DE LA AUDIENCIA EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS MEDIADA POR COMPUTADORA

Allen Quesada Pacheco

Resumen

Este artículo pretende examinar cuál ha sido el papel de la audiencia* en el aprendizaje y enseñanza de idiomas. Además, se estudiará el concepto de audiencia en situaciones no solo de habla y escucha, sino también en la comunicación mediada por computadora y en textos escritos. Por último, los diferentes tipos de audiencia se definirán desde los diferentes enfoques pedagógicos de la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

Lingüistas, teóricos y profesionales en la enseñanza de idiomas, han reconocido la importancia de una audiencia auténtica en el estudio de un idioma, tanto en lo que respecta al uso del idioma y a su aprendizaje. La lingüística enfatiza la importancia de la naturaleza de la audiencia y de manera específica, la naturaleza de la relación que guarda una persona que habla o escribe con esa audiencia, como un efecto crucial en las formas del lenguaje que escoge para codificar su mensaje. Existen idiomas que hacen una clara distinción en la segunda persona al comunicarse (Brown y Gilman, 1960). Esto es, manejan formas formales e in-

formales (también denominadas no íntimas e íntimas) para los pronombres de la segunda persona, tales como el *usted* y el *tú* en el español y el *tu* y el *vous* en francés. Estos se denominan en ocasiones “referentes honoríficos” (Levinson, 1983, p. 90). En estos casos, la naturaleza de la audiencia tiene un impacto directo y estructurado sobre el lenguaje que se produce y utiliza. Dentro de la sociolingüística, es bien sabido que una variación en la audiencia, amerita una gran variación tanto social como estilística, y por ello la noción de audiencia se considera un aspecto central.

Por ejemplo, Bell (1984) ofrece un concepto de “diseño de audiencia”, la cual es una noción claramente relacionada con el concepto de “diseño del receptor” propuesto por Sacks y Schegloff (1979) al hablar del análisis conversacional. Bell parte del axioma inicial de que las personas responden principalmente a otras personas. Esto es, los hablantes toman como medida principal para su forma de hablar a sus oyentes. Argumenta que las variaciones en el estilo lingüístico

pueden ser explicadas de mejor manera al comprender las variaciones que puede tener una audiencia. Bell propone un modelo de diversos papeles que juegan los elementos de una audiencia en situaciones de habla y escucha, en las cuales la audiencia constituye una escala desde el receptor directo, pasando por un oyente, hasta alguien que escucha sin una intención inicial de hacerlo. Otra teoría en la cual el papel que juega la audiencia es central, es la teoría de acomodación del habla de Giles (Giles y Smith, 1979; Thakerar, Giles y Cheshire, 1982). El argumento central de Giles es similar al de Bell, en que los hablantes ajustan su lenguaje de acuerdo con quién es su interlocutor. La teoría de Giles difiere en que este ajuste involucra convergencia (dirigirse hacia el interlocutor) o divergencia (hablar de manera diferente al interlocutor de manera deliberada).

* Se utilizará el término “audiencia” en el sentido lingüístico que adquiere en inglés la palabra “audience”, a sabiendas de que el Diccionario de la Real Academia Española no contempla este uso tan específico, aunque sí contiene la siguiente acepción muy aproximada: “Número de personas que recibe un mensaje a través de cualquier medio de comunicación”.

En la teoría de Giles, la convergencia y la divergencia pueden explicarse detalladamente si se considera una identidad social o pertenencia a una o a otra clase social.

Han surgido enfoques posmodernistas del concepto de audiencia tanto en el área del aprendizaje de idiomas como de la ciencia de la comunicación. Bakhtin (1986) señala: “la dirección del lenguaje, entendiéndose que cualquier lenguaje es dirigido a un oyente, y por lo mismo contiene una anticipación de su propia respuesta” (p. 5). También señala que “cada palabra se dirige hacia una respuesta y no puede escapar la influencia profunda de la palabra de esa respuesta anticipada” (p. 280). Para Bakhtin, el carácter dialógico del lenguaje que se usa, significa que la audiencia es una parte fundamental en la estructura misma del idioma. Esta noción se refleja en otros teóricos posmodernistas que enfatizan la naturaleza situacional de un texto hablado o escrito (e.g. Green y Meyer, 1991). Esto significa que el lenguaje hablado o escrito no se da en un vacío, sino que está localizado en un contexto social y cultural específico. Por ejemplo, cada texto escrito que es leído se lleva a cabo por un lector particular, en un lugar particular, en un tiempo dado. Por ello, no existe un significado objetivo, descontextualizado de un texto. De esta manera, la audiencia vuelve a ser primordial en el proceso de creación de significado.

El papel de la audiencia en el aprendizaje y enseñanza de idiomas

De la misma manera que se argumenta que la audiencia es fun-

damental en el manejo y uso de un idioma, también se hace énfasis en cómo esta interfiere en la adquisición y enseñanza de un segundo idioma o de un idioma extranjero. En lo que respecta a la adquisición de un primer idioma, aún los que apoyan la teoría de Noam Chomsky, que propuso que la habilidad de aprender un idioma es innata y propia de la naturaleza humana, reconocen que los infantes necesitan interlocutores adecuados que les proporcionen los estímulos necesarios para activar ese “dispositivo innato” de adquisición del idioma (Pinker, 1994). Los estímulos lingüísticos pasivos como los proporcionados por la televisión, no son suficientes para que se adquiriera un idioma; se requiere una interacción de persona a persona, por ejemplo, la que se da entre un padre y un hijo. Sin embargo, en el estudio de la adquisición de un primer idioma, algunos argumentan que tal interacción juega un papel secundario y que, aún cuando la estimulación lingüística sea escasa, los niños aún tienen una habilidad natural de aprender un idioma, así como tienen una habilidad natural para aprender a caminar (Pinker, 1994).

Por otro lado, en lo que respecta a estudios relacionados con la adquisición de un segundo idioma, parece existir el argumento de que la interacción, entendiéndose esta como la disponibilidad de tener una audiencia auténtica, es necesaria (aunque tal vez no suficiente) para el aprendizaje (Spolsky, 1989). Existe una definida línea de investigación sobre la adquisición de un segundo idioma conocida como *interaccionismo* (Ellis, 1994; Lighthorn y Spada, 1994) que arguye que la interacción es una condición

crucial para adquirir un idioma (e.g. Long, 1983; Long y Porter, 1985; Pica, 1987; Pica, Young y Doughty, 1987). El argumento básico de estos investigadores es el siguiente: la interacción proporciona oportunidades para la negociación de significados; para enriquecer, modificar adecuadamente y negociar mensaje de entrada; y para estimular la emisión de un mensaje. La disponibilidad de una audiencia auténtica, de un interlocutor, afecta la frecuencia y el grado en que se lleva a cabo el aprendizaje del idioma. En resumen, la audiencia no es solo un elemento importante en el uso del lenguaje, es una parte vital en el proceso de su aprendizaje.

Enfoques lingüísticos de Audiencia

La enseñanza de un idioma extranjero o de un segundo idioma para ser efectiva depende en gran medida de la existencia de una audiencia auténtica. En lo que algunos han denominado los enfoques “tradicionales” de la enseñanza de idiomas (e.g. gramática-traducción, audiolingualismo) poca o ninguna audiencia auténtica existe para las producciones lingüísticas de los alumnos. Cuando se les pide que escriban, lo hacen para “una audiencia de una sola persona” (Murray, 1982, p. 40). Cuando hablan, generalmente lo hacen en la presencia de sus compañeros de clase y el maestro; la esencia de su mensaje es inexistente (e.g. en el caso de ejercicios de repetición y memorización) o secundaria a una estructura gramatical, como es el caso de formular preguntas que tienen la intención de determinar si el alumno domina una estructura sintáctica o morfológica específica. Schmidt

(Schmidt y Frota, 1986) menciona su propia frustración al estudiar portugués en Brasil cuando su instructor insistía en que contestara a la pregunta “¿Está usted casado?” con la respuesta errónea “sí”, por la simple razón de que estaban practicando respuestas afirmativas, aunque él realmente no estuviera casado (p. 243).

El reconocimiento de la importancia que tiene una audiencia auténtica en un idioma y en su aprendizaje, dio por resultado volver a evaluar el papel de esta en la enseñanza de idiomas. De diversas maneras, enfoques y técnicas de enseñanza de idiomas han incorporado aspectos relacionados con la audiencia en sus fundamentos y prácticas pedagógicas, tales como los denominados “Lenguaje Completo” (*Whole Language Approach*), “Redacción como Proceso” (*Writing Process*), y “Enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos” (siglas en inglés ESP, *English for Specific Purposes*). En las metodologías basadas en el enfoque de lenguaje completo, el aspecto de la audiencia es central. La insistencia en el uso real del idioma (Rigg, 1991) resulta de una revaloración de la audiencia para el texto escrito del alumno y para su producción oral. Edelsky (1991) también hace una distinción entre la “lectura” y la “no lectura” utilizando el mismo fundamento. En un aula donde el enfoque de lenguaje completo, en vez de que el alumno escriba un texto solo para su instructor, los alumnos escriben textos para sus compañeros de clase, alumnos de otras clases, sus padres, la comunidad estudiantil o la comunidad en general. Adicionalmente, una parte im-

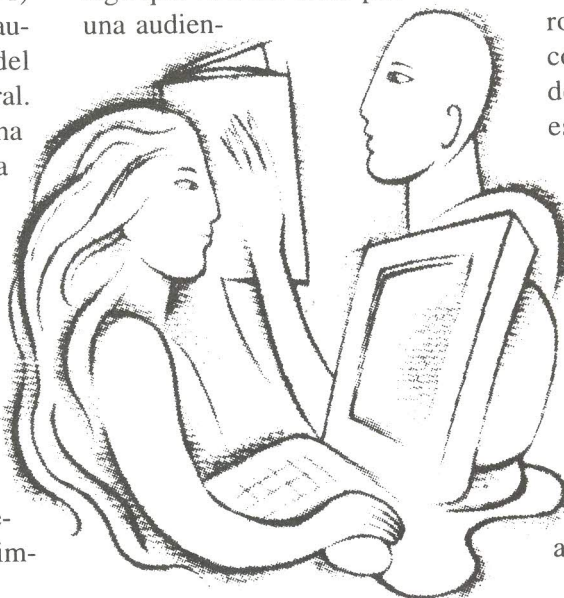
portante de la enseñanza del proceso de redacción de un texto es lograr que el alumno se dé cuenta de las características de la audiencia a la que se dirige, esto es, los lectores potenciales, así como de cuáles serían sus reacciones posibles con el fin de revisar y editar los borradores de sus escritos.

El enfoque pedagógico reciente en lo que respecta a la redacción de un primer idioma, e inclusive de un segundo idioma o idioma extranjero, es el enfoque de la producción de un texto escrito como resultado de un proceso. Este enfoque se centra en la premisa que la instrucción de la redacción no es únicamente el logro de un producto terminado, sino el proceso completo conformado por la generación de ideas, la organización de estas, la escritura de borradores, la revisión individual y colectiva, y la edición. Esto es, recurrir al procedimiento que utilizan los escritores “reales” del mundo “real” (Emig, 1977; Raimés, 1983, 1991). Un principio fundamental del enfoque de redacción como proceso, es el énfasis de manejar el texto escrito propio como algo que va a ser leído por una audien-

cia auténtica o real (Beach y Liebman-Kleine, 1986). La consideración del lector o audiencia juega entonces un papel significativo en el proceso de producción de un texto escrito.

Por último, una comprensión más específica de audiencia surge con el enfoque de escribir textos en inglés con propósitos específicos. La preocupación de los educadores de esta área se centraba en que el enfoque de la redacción como proceso, es que este último se enfocaba mucho en la redacción como expresión, y por ello no se dirigía a cubrir las expectativas particulares de las disciplinas especializadas (Horowitz, 1986; Johns, 1986). El enfoque del inglés con propósitos específicos apoya lo que Raimés (1991) llama “enfoque al lector” de otra manera. El concepto de audiencia se asocia, entonces, con el concepto de comunidad discursiva dentro del cual se generan textos específicos. Por lo tanto, este enfoque tiende a una pedagogía prescriptiva, enfocada a las normas y reglas preestablecidas que necesitan seguir los alumnos de un segundo idioma o de un idioma extranjero, para poder ser “aceptados” o comunicarse efectivamente dentro de una comunidad académica y/o especializada.

Lo anterior se refiere a las diferencias significativas en la manera de comprender lo que es exactamente la audiencia para cada uno de los enfoques de la enseñanza de idiomas. Entre más se analiza la naturaleza de la audiencia, más complejo parece ser el concepto. Kroll (1984), por ejemplo, define tres distintos tipos de audiencia: (1) el “receptor blanco”,



que es la audiencia que se intenta que tenga el escritor de un texto; (2) el “lector específico”, que es la persona que quiere extraer información específica del texto; y (3) el “participante constructivo”, que es la persona para la cual leer un texto es un acto social (p. 83). McGregor y White (1990) señalan que las formas en que los diversos tipos de audiencias reciben e interpretan mensajes nunca son del todo predecibles. Sin embargo, esta interpretación es crucial en la interacción lingüística.

En el caso de los alumnos de un segundo idioma surgen otras complicaciones. Frecuentemente son miembros al margen de una comunidad discursiva relevante. De hecho, pueden tener nociones distintas de lo que es una audiencia ya sea como lectores, o como productores mismos de un texto escrito (Ede & Lunsford, 1984). Sus limitaciones en el dominio del estilo lingüístico en el idioma que están aprendiendo puede dificultarles la comprensión de la noción de diseño de la audiencia para poder desarrollarla. Widdowson (1990) afirma que las aulas donde se enseña y aprende un idioma extranjero tienden a ser, por naturaleza, lugares artificiales; por ello, las nociones de audiencia en el contexto del aula deben ser consideradas y evaluadas en su lugar y momento. En conclusión, la audiencia es real e imaginaria; se interesa por la información y por la actitud; es tanto social como individual. Los aprendices de un idioma extranjero en ocasiones fungen como hablantes nativos del idioma y en otras no.

La audiencia auténtica

En la literatura relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, frecuentemente se hace mención a la autenticidad (Breen, 1985). Sin embargo, este término es comprendido por los maestros de manera casi intuitiva: lo que la autenticidad pueda significar en términos de la audiencia y lo que una audiencia auténtica es. La mayoría de los profesionales de la enseñanza de idiomas están de acuerdo en que debe procurarse esta autenticidad en el aula mediante la utilización de textos auténticos y materiales que estimulen la producción de conversaciones reales, así como encontrar propósitos genuinos para el uso del idioma. Sin embargo, como señala Widdowson (1990), la autenticidad es un concepto difícil de definir en la pedagogía, ya que “los significados se logran por un agente humano y son negociables; no están contenidos en un texto” (p. 45). En consecuencia, la autenticidad no reside en el texto mismo, sino que es la audiencia la que elige qué hacer con el texto.

Johnston (1999) propone un criterio único para determinar si una audiencia es o no auténtica: “Una audiencia auténtica es una audiencia preocupada exclusivamente por el significado del mensaje del emisor” (p. 60). Este criterio elimina al maestro como audiencia, ya que el maestro está interesado en las formas que el alumno puede producir de manera similar a cómo lo haría un hablante nativo del idioma. Cuando el profesor realmente está interesado en el significado de lo que sus alumnos escriben o dicen, entonces funge como audiencia auténtica. Este criterio por consecuen-

cia, también excluye a los evaluadores o los diseñadores de exámenes como probables elementos de una audiencia.

Puede utilizarse otro criterio. Digamos que una audiencia auténtica puede ser la audiencia que tendría un hablante nativo cuando escribe o habla en el mismo contexto. Sin embargo, la audiencia de los textos de muchos hablantes nativos puede, de hecho, no ser auténtica cuando por ejemplo, contestan un examen. En otras situaciones, la audiencia puede no estar bien definida aún para el hablante nativo. Por ejemplo, si una persona como adulto toma un libro y lo lee a un niño de 5 años de edad, ¿puede decirse que este adulto es una audiencia auténtica? El criterio de Johnston, mencionado anteriormente, argumenta que el único criterio para determinar la autenticidad de una audiencia es si el mensaje se lee o escucha por su significado.

La audiencia auténtica y la comunicación mediada por computadora

El surgimiento de las tecnologías computacionales y de las nuevas formas de comunicación mediadas por estas, ha alterado radicalmente y de diversas maneras, el estado del concepto de audiencia auténtica tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del inglés como un idioma extranjero o un segundo idioma. De acuerdo con Johnston (1999), algunos aspectos que han sufrido este cambio son: (1) el tamaño de la audiencia disponible para los alumnos, el cual ha aumentado exponencialmente; (2) la naturaleza difícil de juzgar de esta nueva audiencia; (3) las audiencias

electrónicas son audiencias auténticas; (4) la interacción mediada por computadora se basa principalmente en el idioma; (5) existe una convergencia entre las formas escritas y orales del idioma; y (6) existe poca claridad entre la audiencia que escucha intencionalmente y la que no lo hace con una intención real. Estos aspectos se desarrollan a continuación.

Una queja común de los alumnos de inglés como un segundo idioma o idioma extranjero es que les es difícil encontrar hablantes nativos con los cuales interactuar. Con el advenimiento de las formas interactivas mediadas por computadora, tales como el correo electrónico, los grupos de discusión, los dominios de multiusuarios (llamados MUD) y los dominios orientados a objetos (llamados MOO), la audiencia potencial para los alumnos se ha visto incrementada sustancialmente. Los alumnos ya no tienen una audiencia restringida a una ubicación física geográfica. Adicionalmente a este cambio, existe un aumento en la variedad de los interlocutores potenciales, los cuales varían en sus características tales como la edad, el género, sus antecedentes, nacionalidades y nivel educativo.

La naturaleza de esta “nueva” audiencia es difícil de determinar. En el contexto tradicional de interacción escrita la audiencia era desconocida y remota. En el caso de la interacción oral, la audiencia tenía una interacción inmediata y visible. El contexto electrónico permite la interacción invisible, pero inmediata (Anderson, 1994). Por ejemplo, las personas que interactúan en los MOO o los MUD res-

ponden a tiempo real con sus respectivos comentarios, como si fuera una interacción cara a cara. Sin embargo, la información paralingüística adicional disponible en esta última, como el contacto visual, el acento, o el tono de la voz, se encuentra ausente. Los participantes no tienen conocimiento de sus interlocutores más allá de lo que “dicen” al escribir. Tal situación crea un nuevo y diferente concepto de audiencia.

La audiencia en los medios electrónicos es una audiencia auténtica. Las personas que por estos medios interactúan con otras están enfocadas más a entender el significado de los mensajes, que a la forma de estos. Por la definición ya dada, las audiencias electrónicas son realmente audiencias auténticas debido a la producción lingüística de quienes las utilizan.

La interacción mediada por computadora es fundamentalmente lingüística. Sin el auxilio de elementos paralingüísticos que puedan proporcionar información adicional, los participantes deben juzgar a sus interlocutores basándose única y enteramente en lo que escriben. La presentación de sí mismo de un participante depende completamente de lo que escribe. Luego, entonces, la comunicación se basa en el lenguaje en un nivel aún mayor que en una conversación cara a cara. Este cambio en los medios electrónicos ofrece una nueva y excitante gama de posibilidades para los que aprenden un idioma. De la misma manera, presenta un reto difícil para ellos, ya que no pueden utilizar muchas de las estrategias comunicativas compensatorias (Tarone, 1977) que los alumnos utilizan frecuentemente.

Estudios sobre el correo electrónico y otras formas de comunicación mediada por computadora (Naumann, 1995; Uhlirov, 1994) han encontrado que las formas del lenguaje utilizado en ese medio, tienen una estructura intermedia entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en el correo electrónico, es menos formal que otras formas empleadas en el lenguaje escrito porque se escribe a una mayor velocidad y con menor atención y cuidado en los detalles (e.g. las faltas de ortografía son “toleradas” y los famosos iconos emotivos). Además, porque es generalmente privado, no teniendo en mente una audiencia mayor que una o algunas personas. Sin embargo, debido a que es escrito y no hablado y a la distancia entre el que envía el mensaje y el que lo recibe, el correo electrónico aún presenta características del lenguaje escrito (e.g. la ausencia de palabras o expresiones de relleno o de repetición, menos uso de referencias indeterminadas, y el uso de formas complejas de subordinación y relatividad). Este lenguaje “intermedio” también presenta nuevos retos para otros aprendices de idiomas que de por sí ya tienen mucho de qué preocuparse con las variaciones de género y estilo en el idioma por aprender.

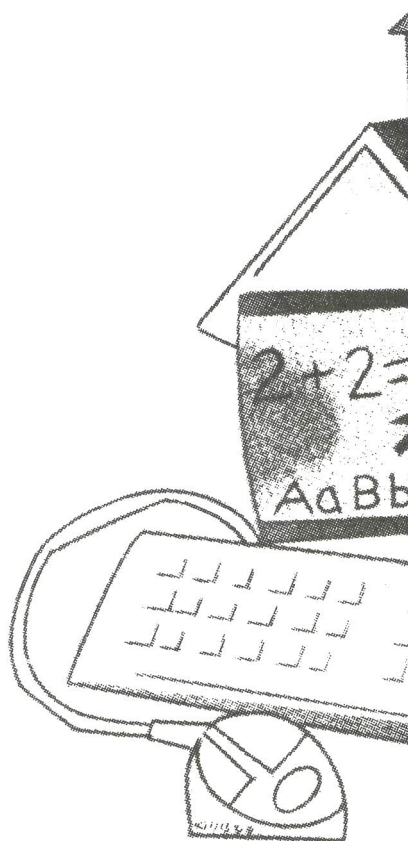
En el aprendizaje de idiomas, especialmente en lo relacionado con las habilidades receptivas, los alumnos experimentan algunos problemas en cuanto a que el aprendiz frecuentemente está obligado a escuchar “indirectamente” y no a tomar el papel de una persona que escucha de manera activa. Por ejemplo, en los ejercicios de comprensión auditiva con cintas pregrabadas, rara

vez dichas grabaciones se dirigen a los oyentes como tales. A menudo, el contenido de la grabación es parecido a una conversación que oyen únicamente porque la grabación está puesta. Lo mismo podría decirse de algunos ejercicios de comprensión de lectura. En muchas de las formas de comunicación mediada por computadora, la distinción hecha por Bell (1984) entre los emisores, los oyentes y los que escuchan indirectamente, no es tan fácil de hacer. Por ejemplo, en las listas de discusión cualquiera puede leer los mensajes que se publican. Aunque algunas de estas listas involucran la intervención y el manejo de personas que determinan qué mensajes se aceptan y envían a la discusión, estos no intentan controlar a quienes son los receptores. Otro ejemplo es el acceso sin control de la red de navegación llamada "World Wide Web". Por ello, es más fácil que los alumnos se conviertan en una audiencia auténtica, y al menos en este dominio, se conviertan en oyentes directos y activos.

Conclusiones

En resumen, investigadores del lenguaje que trabajan en campos diversos (sociolingüística, estudios literarios, comunicación) concuerdan en que la naturaleza de la audiencia y específicamente de la relación que existe entre el hablante y el oyente, son centrales para poder describir y comprender los aspectos del uso del idioma. Es importante, también, reconocer el significado de audiencia en el entorno electrónico de la Internet (Web y/o correo electrónico), pues eso conlleva a que los estudiantes se sientan motivados para realizar tareas donde no solo interactúan con el

profesor u otros compañeros sino con otra audiencia externa de gran tamaño y a la distancia que hace su quehacer de aprendiz más interesante y auténtico. En conclusión, la comunicación mediada por computadora ha comenzado a producir sus propias convenciones de interacción (Cathcart & Gumpert, 1994; Nauermann, 1995). Algunos ejemplos al respecto son los llamados "iconos emotivos" (en inglés el término es emoticons) que se utilizan en el correo electrónico. Estas nuevas convenciones presentan un reto adicional a los alumnos y profesores de inglés como idioma extranjero para poder comunicarse efectivamente con una audiencia electrónica invisible, y por ello sugieren ser incluidas en la instrucción misma del idioma.



BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech games and other late essays* (V. W. McGhee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Beach, R. & J. Liebman-Kleine. (1986). "The writing/reading relationship. Becoming one's own best reader". In B. Petersen (Ed.), *Convergences: Transactions in reading and writing* (pp. 64-81). Urbana, IL, U.S.A.: National Council of Teachers of English.
- Bell, A. (1984). "Language style as audience design". *Language in society*, 13, 145-204.
- Breen, M. P. (1985). "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Brown, R. & A. Gilman. (1960). "The pronouns of power and solidarity". In T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 253-276). Cambridge, MA: MIT Press.
- Cathcart, R. & G. Gumpert. (1994). "Mediated interpersonal communication: Toward a new typology". In R. Anderson, K. N. Cissna, & R. C. Arnett (Eds.), *The reach of dialogue. Confirmation, voice, and community* (pp. 157-172). Cresskill, NJ, U.S.A.: Hampton Press.
- Ede, L. & A. Lunsford. (1984). "Audience addressed/audience invoke: The role of audience in composition theory and pedagogy". *College Composition and Communication*, 35, 155-171.
- Edelsky, C. (1991). *With literacy and justice for all. Rethinking the social in language and education*. London, U.K.: Falmer Press.
- Egbert, J. L., C. Chao, & E. Hanson-Smith. (1999). "Computer-enhanced language learning environments: An overview". In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues* (pp. 1-13). Alexandria, VA, U.S.A.: TESOL Publications.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Emig, J. (1977). "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Giles, H. and P. Smith. (1979). "Accommodation theory: Optimal levels of convergence". In H. Giles, and R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 45-65). Oxford, U.K.: Basil Blackwell.
- Green, J. L. and L. A. Meyer. (1991). "The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process". In C. D. Baker and A. Luke (Eds.), *Towards a critical sociology of reading pedagogy* (pp. 141-160). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Horowitz, D. M. (1986). "Process, not product: Less than meets the eye". *TESOL Quarterly*, 20, 141-144.
- Johns, A. M. (1986). "Coherence and academic writing: Some definitions and suggestions for teaching". *TESOL Quarterly*, 20, 226-236.
- Johnston, B. (1999). "Theory and research: audience, language use, and language learning". In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues* (pp. 1-13). Alexandria, VA, U.S.A.: TESOL Publications.
- Kroll, B. M. (1984). "Writing for readers: Three perspectives on audience". *College Composition and Communication*, 35, 172-185.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M. & N. Spada. (1990). "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Long, M. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. & P. Porter. (1985). "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- McGregor, G. & R. S. White. (Eds.) (1990). *Reception and response: Hearer creativity and analysis of spoken and written texts*. London, U.K.: Routledge.
- Murray, D. (1982). *Learning by teaching*. Monclair, NJ, U.S.A.: Boynton-Cook.
- Naumann, B. (1995). "Mailbox chats: Dialogues in electronic communication". In F. Hundsnurscher & E. Weigand (Eds.), *Future perspectives of dialogue analysis* (pp. 163-184).
- Tübingen, Germany: Max Niemeyer.
- Pica, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction, and the classroom". *Applied Linguistics*, 8, 2-21.
- Pica, T., R. Young & C. Doughty. (1987). "The impact of interaction on comprehension". *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York, U.S.A.: Harper Collins.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Raimes, A. (1991). "Emerging traditions in the teaching of writing". *TESOL Quarterly*, 25, 407-430.
- Rigg, P. (1991). "Whole language in TESOL". *TESOL Quarterly*, 25, 521-542.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Tarone, E., (1977). "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report". In H. Brown, C. Yorio & Crymes (Eds.), *TESOL '77* (pp. 194-203). Washington DC: TESOL.
- Thakerar, J. N., H. Giles & J. Cheshire. (1982). "Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory". In C. Fraser and K. R. Scherer (Eds.), *Advances in the social psychology of language* (pp. 205-255). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Uhlirov, L. (1994). "Talk at a PC". In S. Cmejrkov, F. Dane & E. Havlov (Eds.), *Writing vs. Speaking: Language, text, discourse, communication* (pp. 275-282). Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

