

VÍDEO EN CLASE: VIRTUDES Y VICIOS

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

GUADALUPE RUIZ FAJARDO

CENTRO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GRANADA

La tradición del uso del vídeo en la enseñanza de la L2 es tan larga, o tan corta, como la del propio vídeo. Si tenemos en cuenta esta corta historia, los estudios sobre su aplicación y las propuestas de actividades en clase son relativamente abundantes, aunque mucho más por lo que se refiere a la reproducción de materiales⁴⁸ que a su creación. Si bien, hasta la fecha, apenas tengo constancia de que haya investigaciones sobre la EFECTIVIDAD de su uso de manera empírica, a pesar de que ninguna cuestión relativa al uso de tecnología en el aula de lenguas puede ser resuelta sin que se diseñe un tipo de investigación adecuada a cada material, y se haga, además, con rapidez, dada la velocidad a la que estos materiales evolucionan últimamente.

El vídeo es adaptable a muchas situaciones pedagógicas, tanto que se ha ofrecido como una alternativa al aula tradicional, aunque, hoy por hoy, no es un método, sino una ayuda que todavía exige del profesor mucho trabajo de preparación, sobre todo cuando se usa como fuente (“resource video”)⁴⁹. El uso del vídeo que nos podría inquietar más en este sentido es el que hacen cursos como *Viaje al español* de la Universidad de Salamanca, pensados para sustituir el aula por la televisión, pero justamente de éstos no vamos a hablar aquí, por razones de espacio, pero sobre todo por razones de utilidad, pues son precisamente los materiales no ideados para el aula de lenguas los que requieren más ayuda para su uso.

⁴⁸ Con respecto de la reproducción de materiales, tenemos que decir que por lo que a nosotros nos incumbe, todo el material del que vamos a hablar aquí está grabado de la televisión, así que podemos emplearlo tranquilamente. Pero para quien pueda estar interesado, Lonergan (1984, pp. VII y 80) trata cuestiones legales y de copyright.

⁴⁹ Al menos eso dice Tomalin (1986, p. 7), quizá temiendo un futuro laboral incierto.

Del vídeo se han señalado al menos tres inconvenientes. El primero, que es caro, poco disponible y requiere preparación. Pero, mientras eran obstáculos de envergadura hace unos años, hoy, excepto en países del llamado Tercer Mundo, se han quedado obsoletos. Para cualquier centro de enseñanza resulta una inversión de escasa cuantía, se encuentran (reproductores, cámaras y material editado) hasta en hipermercados y los saben utilizar los niños de ocho años.

El segundo inconveniente tiene, por el contrario, más relevancia para nuestros intereses: el vídeo puede promover la pasividad de los alumnos. Ahora bien, esto sólo será así si nos limitamos a utilizarlo como medio de presentación de la lengua objeto seguido de ejercicios que pueden ser, claro está, tan pasivos como se quiera. Existen multitud de recursos de explotación para convertirlo en una fuente de auténtica actividad frenética. Desde la más elemental introducción de vocabulario⁵⁰ hasta la organización de representaciones ("role play") y la elaboración de programas por parte de los estudiantes. Para ejemplos me remito a la intervención del profesor Rosales en este mismo volumen.

En el ámbito de la enseñanza del español, Sierra Plo (1990), aunque valora en mucho la utilidad de este recurso, advierte de un peligro, que constituye nuestro tercer inconveniente: un apoyo excesivo en la imagen, aun siendo beneficioso a la hora de la comprensión, puede perjudicar a la larga el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, al distraer su atención de los elementos verbales de la comunicación. Para evitarlo, el visionado debe ser activo, sirviendo como punto de partida para discusiones, comentarios y búsqueda de soluciones a problemas que surjan en la pantalla, y el profesor debe programar actividades para que así resulte.

Compartiendo el entusiasmo tanto como los temores, vamos a repasar algunos de los posibles usos de este recurso, que, en principio y así nombrado, vídeo, no es más que un soporte técnico con muy diferentes utilidades. Ante todo, el vídeo consta de un monitor y una cámara, y esas dos partes son las que nos van a servir para organizar la información que quiero proporcionarles. Vamos a empezar por hablar del monitor, es decir, del vídeo como soporte para la presentación audiovisual de la lengua objeto.

1. EL MONITOR: ¿QUÉ SE PUEDE APRENDER DE UN PROGRAMA DE TELEVISIÓN?

Es posible que creamos encontrarnos ante una aparente paradoja al defender la presentación del caudal de la lengua objeto ante nuestros estudiantes a través de textos de interacciones tan poco naturales como las películas o los programas de televisión, después de que se haya hablado tanto de la necesidad de que la comunicación real esté presente en la enseñanza. Si los estudiantes pretenden interactuar en la comunidad hablante de la lengua objeto, la instrucción formal debe prepararlos para ello, presentándoles ejemplos de

⁵⁰ Els. et al. (1984 pp 250-251) insistían en que la presentación visual es una ayuda de gran valor para el doble proceso de aprendizaje del vocabulario, semantización ("its meaning becomes clear to the learner") e internalización ("the word, with its meaning, should be stored in the memory in such a way that a learner can use it effectively in language use situations"). Lonergan (1984, p. 55) propone bastantes ejemplos de ejercicios de adquisición de léxico con presentación visual en movimiento.

lengua auténtica y haciéndoles participar en situaciones comunicativas que sean similares a las de la realidad en el máximo grado posible. Pero también sabemos, gracias a los estudios sobre el habla de los profesores, que la semejanza entre las interacciones que se producen en el aula y las de la vida real es hasta cierto punto una ilusión en una clase no se produce más conversación natural que la propia de este ámbito.

Las quejas sobre el uso en la enseñanza de frases aisladas y de material poco interesante o monótono, descontextualizado o poco natural, son muy abundantes y llevan años haciéndose. El estudio de las situaciones interactivas entre hablantes nativos ha demostrado lo lejos que los libros de enseñanza de lenguas con textos artificiales, por más realistas que nos parezcan, suelen estar de aquéllas.

Precisamente ha sido la constatación de esa distancia la que ha llevado a muchos a abogar por el uso en la instrucción formal de materiales no creados para enseñanza de lenguas, no preparados especialmente para el aprendiz⁵¹. Las razones que se arguyen son fundamentalmente dos: primero, proporcionar el contexto adecuado y completo de la interacción y, segundo, acostumbrar a los estudiantes a enfrentarse con la misma lengua con la que se enfrentan los hablantes nativos. Pero lo más importante es que este tipo de materiales muestran ejemplos de lengua usada de manera natural, no en el sentido de realista, sino de verdadera: simplificar esos ejemplos o alterarlos para propósitos pedagógicos (limitando las estructuras o el vocabulario, por ejemplo) es arriesgarnos a hacerle al alumno más difícil la tarea de la comprensión (por ejemplo, eliminando pistas). Además, estos materiales dan al estudiante la oportunidad de manejar mensajes completos y significativos y le proporcionan la oportunidad de usar información no lingüística (imágenes, colores, símbolos) que faciliten su acceso al significado. En el caso de alumnos adultos aún es más importante, pues se dice que éstos necesitan ver una relación inmediata entre lo que hacen en clase y lo que tendrán que hacer fuera los textos reales hacen esta conexión más fácil.

Pero ¿qué materiales pueden reunir estas características? Sin duda alguna, el material ideal sería el constituido por grabaciones audiovisuales de interacciones reales entre hablantes nativos. Estoy segura de que en esto están de acuerdo incluso los autores de los libros que no los usan. Pero también sabemos que su elaboración, grabación y posibles explotaciones para la enseñanza de la segunda lengua requerirían un proyecto de investigación muy amplio antes de poder usarlos. Hasta el momento, desconozco si hay alguno en marcha dentro del ámbito del español⁵². De todas formas, el difícil acceso no es el único problema

⁵¹ Vid. Wilkins (1974, p. 73), Larsen-Freeman (1986) y Sierra Plo (1990).

⁵² Estamos hablando de grabación de interacciones naturales no de "laboratorio", es decir preparadas en un grado variable por el investigador. Sí sé que la profesora Esther Forgas i Berdet, del Departamento de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona, dirige un grupo de trabajo sobre análisis de la conversación en español que utiliza grabaciones de interacciones reales pero, por ahora no está prevista su aplicación a la enseñanza de la segunda lengua. Para quien sí tenga prevista esta aplicabilidad conviene recordar la advertencia de Brown y Yule (1983b, p. 33) sobre lo aburrido que resultan para cualquiera las conversaciones reales si no participa en ellas; por eso cuando se usen en la enseñanza debe intentarse que sean cortas, que previamente se haya focalizado la atención de los estudiantes hacia determinadas características de la interacción que van a oír y que lo más pronto posible se les dé la oportunidad de usar de algún modo la información obtenida.

que tiene ese tipo de material; lo peor es que no involucra al receptor en el acto comunicativo que muestra. Sin embargo, el vídeo nos permite utilizar dos tipos de textos que sí involucran al aprendiz. En primer lugar, los textos televisivos, que exigen del estudiante una actitud pasiva, una respuesta desde el entusiasmo al aburrimiento, pasando por toda la gama de reacciones y seguimientos que, al fin y al cabo, son los mismos que pueden provocar en los hablantes nativos, pues están pensados para eso. En segundo lugar, las videograbaciones, donde el estudiante se observa a sí mismo tomando parte en una interacción desarrollada en la lengua objeto.

La posibilidad que ofrecen estos materiales de observar el hecho lingüístico en el contexto en que se produce crece considerablemente cuando se trata de películas o series. La comunicación depende, en gran medida, de la combinación de información, por un lado, contextual (implícita) y, por otro, lingüística (explícita)⁵³. Lo que podemos llamar programas dramáticos (películas, telefilmes, series) podrían ser una forma de hacer explícita la información sobre el contexto, en tanto que son textos compuestos no sólo de diálogos, sino también de imágenes. Porque presentan información sobre el contexto, que es vital para la comprensión, del siguiente modo: en primer lugar, presentan actuaciones que no están aisladas entre sí; en segundo lugar, presentan a los hablantes con las características (sexo, edad, pistas sobre su situación social, etc.), que pueden observarse en la interacción real (siempre teniendo en cuenta que el director de una película, como autor de un texto, manipula esa información); en tercer lugar, presenta la participación de los hablantes en la interacción de manera completa, incluyendo la intervención por medio de estrategias no lingüísticas como el gesto y el contacto visual e incluyendo características suprasegmentales de la lengua como la entonación; en cuarto lugar, presentan diferentes muestras de REGISTROS lingüísticos usados en contexto⁵⁴.

Los programas dramáticos son, además, textos con significado completo porque presentan situaciones completas que el estudiante querrá conocer, aun cuando no entienda o entienda parcialmente el caudal de lengua que proporcionan (Lonergan, 1984, p. 5). Esto es lo que exigirá, como hemos dicho, mantener una actitud activa permanentemente (ibid., p. 11). Por otro lado, al presentar situaciones interactivas completas con propósitos realistas (el estudiante ve la película, con igual propósito con que la ve el hablante nativo: enterarse de una historia, disfrutar de ella, conocer la visión de su autor sobre la realidad social que muestra, saber el desenlace o llorar y reír con los personajes), viene a cumplir precisamente una de las características esenciales que, según Widdowson (1978, p 53), se debe exigir al material que se usa en enseñanza de segundas lenguas. no separar propósitos pedagógicos y propósitos realistas. El aprendiz debe contar con otro interés que el conocimiento formal de la lengua objeto para manejar los ejemplos que la instrucción formal le presenta.

⁵³ Parece oportuno recordar la dicotomía que Widdowson (1978, p.19) formulaba entre significado ("signification") como "the meaning that sentences have in isolation from a linguistic context or from a particular situation in which sentence is produced" y valor ("value") como "the meaning that sentences take on when they are put to use in order to perform different acts of communication". En cualquier caso, se trata de una distinción aceptada y generalizada pero como ejemplo, vid. también Klein (1986, p. 41).

⁵⁴ De hecho, uno de los recursos más frecuentes del humor en el cine es la presentación de registros utilizados de manera inadecuada, contextualmente hablando, lo cual no deja de ser una información muy clara sobre el uso adecuado de tales registros, aunque sea por vía negativa, vid. Saville Troike (1982-1989, p. 137) a propósito de la utilidad de esta manera (la llama "examples of boundary violations") de acceder a este tipo de información.

Pero, como no quiero dejar de ser realista, me veo en la obligación de recordar que existen, al menos, un par de inconvenientes de los programas dramáticos. El primero es, en el caso de las películas, el de su excesiva longitud: los mínimos 90 minutos de que suelen constar pueden ser demasiados para su inserción en una programación; de hecho, Lonergan (1984, p. 8) propone que se proyecten en segmentos, como si se tratara de una serie de televisión, abordando la explotación de cada fragmento por independiente. Pero, si se piensa que los alumnos con los que se cuenta no parecen predispuestos a aguantar un texto tan largo, quizá sea mejor proponerles otros más breves, como son precisamente los capítulos de series. Sin embargo, la experiencia me dice que suelen aceptarse y seguirse bien⁵⁵. Aunque siempre que se tenga un mínimo de precauciones: es difícil tener éxito si combinamos un exceso de duración con un exceso de complicación en la trama, que es lo que provocó el fracaso rotundo de una actividad que programé a partir de la película *El crack*.

El segundo, y más importante, tiene que ver con la artificialidad de la que hablábamos antes. Para evitar problemas a este respecto es aconsejable tener en cuenta algunas limitaciones. La primera, que sean películas rodadas originalmente en la lengua objeto: el español; de todas formas, siempre existen excepciones, como es el caso de las actividades que el profesor Francisco Rosales ideó a partir de *Los Simpson*: en este caso, se prefirió aprovechar los que son unos excelentes diálogos, a pesar de que parten de un doblaje y a pesar de que cuentan con el "handicap" de ser dibujos animados, lo que añade la dificultad de no contar con la ayuda del movimiento de los labios. La segunda, un poco más imprecisa pero muy relevante, es que partan de guiones con cierta voluntad de verosimilitud, al menos por lo que atañe a la interacción y los diálogos⁵⁶, no a la reserva amplia de programas, sobre todo cuando no se enseña en el país hablante y no se cuenta con televisión vía satélite o cadenas internacionales: algunos alumnos de universidades norteamericanas cuentan con fastidio haber visto la película *El norte* todos los años que estudian español. La reserva amplia de programas sirve para no repetir, pero también para elegir los contenidos adecuados, pues se debe tener cuidado también con el auditorio en materia de sensibilidades culturales: hay que procurar no herir la sensibilidad del espectador o, en todo caso, asumir el riesgo de hacerlo. Pero no sólo en el ámbito de la sexualidad, sino con muchas otras cuestiones, como el peligro de programar actividades con concursos frívolos con estudiantes poco proclives a prescindir del miedo al ridículo.

La comprensión de un texto por parte de su receptor también ha sido, en los últimos años, objeto de interés prioritario de las visiones del proceso de uso de la lengua basadas en el comportamiento estratégico. La memoria contiene experiencias previas, recuerdos de otros textos e instancias de conocimiento general sobre las actuaciones, que se organizan según lo que se llaman estructuras esquemáticas o superestructuras, que no son otra cosa que conjuntos de categorías convencionales, casi siempre organizados jerárquicamente, que aportan una estructura a los distintos niveles del discurso. Afectan tanto a la estructura superficial (como ocurre con los modelos métricos o prosódicos) como a las unidades semánticas y pragmáticas, y van siempre más allá de la organización lingüística o gramatical, pues tienen un importante papel en los procesos de comprensión, almacenamiento y recuperación y, en general, en todos los modelos cognitivos de

⁵⁵ Geddes y Sturtridge (1982) son también de esta opinión.

⁵⁶ Aunque sin olvidar que, como dicen Brown y Yule (1983b, p. 32) los diálogos que parten de guiones (en teatro, películas o series) pueden sonar "naturales", pero solamente, y nada más en la medida en que son una imitación de la realidad.

procesamiento del discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983, pp. 236-237). La comprensión (y también la producción) se hace por medio de la aplicación de estrategias de análisis más que por medio de la aplicación de las reglas lingüísticas que los usuarios de la lengua conocen (ibid., pp. 28-29), dado que sabemos, por ejemplo, que el receptor no necesita haber oído o leído un texto completamente para saber de qué trata, lo cual no será explicable atendiendo sólo a la aplicación de las reglas lingüísticas⁵⁷.

La estrategia fundamental para estimular la adquisición es la inferencia. Se define como la estrategia que hace que lo familiar se use para conocer lo no familiar (vid. Bialystok, 1983, pp. 109-111). El contexto en el que se produce la comunicación es una pista vital para interpretarla, de manera que la exposición a ejemplos descontextualizados se ha señalado como una de las causas más importantes de la dificultad de los adultos para aprender una segunda lengua en un entorno artificial⁵⁸, y ello porque, sin olvidar otras causas, la presencia del contexto proporciona la base sobre la cual se realiza la inferencia⁵⁹.

La inferencia puede llevarse a cabo a partir de tres tipos de fuentes de información: la propia lengua objeto, otras lenguas (materna u otras) y la situación en que se produce la interacción.

En el primer caso, la inferencia se hace a partir de información procedente de la propia interlengua del aprendiz con mecanismos como la aplicación generalizada de reglas.

Para ilustrar todo esto vamos a utilizar a partir de ahora fragmentos de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, dirigida en 1987 por Pedro Almodóvar. La elijo por dos razones: porque la he usado mucho en clase y porque, como casi todo el mundo la ha visto, es muy fácil hacer referencia a ella. En líneas generales, la película se puede describir como de ritmo trepidante, con muchos diálogos en los que participan muchos personajes y una trama complicada. Los alumnos suelen considerarla de muy difícil comprensión pero, a pesar de ello, muy interesante y divertida. Cuenta cómo Pepa, famosa actriz de doblaje y publicidad, busca desesperadamente al que hace poco ha dejado de ser su amante, Iván, para darle una noticia muy importante: está embarazada. Multitud de coincidencias (en las que interviene Lucía, amante anterior de Iván; Carlos, el hijo de estos últimos; Marisa, la novia de Carlos; y Candela, amiga de Pepa, que teme ser buscada por la policía a causa de su relación amorosa con un terrorista chiita) se lo impiden hasta el final, cuando Iván está a punto de irse de vacaciones con una tercera amante en discordia.

⁵⁷ La asignación o el empleo de una determinada estructura tiene necesariamente que hacerse según un comportamiento estratégico (ibid., p. 237); el individuo maneja de manera diferente, en cada caso, las estructuras esquemáticas de que dispone, según las posibilidades de uso de una serie de estrategias que afectan desde la configuración proposicional y la coherencia hasta el tema del texto.

⁵⁸ Vid., por ejemplo MacNamara (1973a).

⁵⁹ La importancia de la inferencia en tanto que estrategia deriva de que permite el uso de información disponible para derivar hipótesis lingüísticas explícitas (vid. Bialystok, 1983, p. 105). La información que se usa para este propósito puede ser lingüística o no lingüística, puede extraerse del interlocutor o del entorno, y puede ser relativa a la estructura o al significado del lenguaje. Pero de un modo u otro, la inferencia muestra uno de los aspectos más productivos del aprendizaje de una lengua, porque es un intento de generar o entender la lengua sobre la base de conocimientos previos, de tal manera que el resultado de la inferencia es una hipótesis que toma la forma de una proposición sobre la lengua objeto y puede estimular el aprendizaje en virtud de su creatividad. Incluso si la proposición hipotética se comprueba como errónea, su emisión en el curso de la interacción puede provocar la retroalimentación correctiva con información procedente del interlocutor.

Pues bien, volviendo a tomar el hilo de la inferencia, en *Mujeres...* el espectador que no comprenda lo que Pepa, la protagonista, le dice por teléfono a su jefe (00:06:39), podrá inferir con sólo entender la primera frase, “lo siento”, que las otras que siguen son excusas de su retraso en el trabajo, si aplica de manera general la regla de actuación pragmática, según la cual es perceptivo, después de pedir disculpas, justificar ante el interlocutor una falta o un error cometido en su perjuicio.

El segundo caso, la inferencia del conocimiento sobre otras lenguas -la materna, otras lenguas aprendidas e, incluso, el conocimiento metalingüístico que el aprendiz tiene de la lengua en general⁶⁰- se suele conocer como transferencias, aunque nos vamos a limitar a mencionarla por razones de tiempo.

Para hablar de la inferencia en el tercer caso, la que se basa en información procedente de la situación en que se produce el acto comunicativo, hay que distinguir entre el uso de la INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL ENUNCIADO⁶¹ y el uso de la INFORMACIÓN APORTADA POR EL CONTEXTO SITUACIONAL⁶².

1. 1. La inferencia del contexto de situación: el conocimiento compartido del mundo

Es de sobra conocido que los miembros de cada comunidad lingüística (sobre todo, si, a la vez, es comunidad política y/o histórica) comparten una visión del mundo y un conocimiento sobre éste (o un universo compartido de creencias sobre el mundo, o un trasfondo de creencias sobre el mundo, dependiendo de la traducción que se prefiera para la expresión “shared background knowledge”), contruidos a partir de la experiencia previa, que son únicos y diferentes de los que comparten otras comunidades en grado variable, y dependientes, entre otras cosas, de la distancia y el conocimiento mutuo entre esas comunidades. Ese conocimiento implica muchas instancias que competen a la participación en la interacción comunicativa y que van desde la referencial hasta la pragmática y retórica. Y aunque este conocimiento, como advierten Van Dijk y Kintsch (1983, p. 303), varía socioculturalmente, es también general en la medida necesaria para permitir la comunicación intersubjetiva⁶³.

⁶⁰ En relación, sobre todo, con lo que se ha dado en llamar consciencia gramatical (“gramatical consciousness-raising”) y su consideración en los últimos años como una de las más importantes ayudas con que el aprendiz cuenta para su interlengua. Para estas cuestiones, vid., especialmente, Rutherford (1987-1988).

⁶¹ Aportada por las palabras emitidas por el hablante “by the wording of the utterance”, dice Klein (1986, p. 113).

⁶² “Contextual information or concomitant knowledge” (ibid., p.113). La interpretación de esta última depende de tres tipos de conocimientos: a) el conocimiento del mundo compartido por la comunidad hablante; b) el conocimiento de la situación que se obtiene a partir de la interpretación de los gestos, la expresión facial del interlocutor y de los deícticos, cuyo referente está en el entorno (físico o general, como son los referidos al espacio y al tiempo: aquí, hoy, etc.) y c) el conocimiento de la información precedente aportada por el propio enunciado, como ocurre con la interpretación de la anáfora y la elipsis (ibid., pp. 113-117). Supongo que el adjetivo “precedente” es lo que la diferencia de la inferencia que puede hacerse del contexto lingüístico.

⁶³ Sobre el uso de la literatura en enseñanza de lenguas extranjeras, decía Widdowson (1990, p. 113), algo que es perfectamente aplicable al cine y a la televisión: su particular interés radica en que encontramos en ella referencias a la realidad concebida convencionalmente pero también a

Desde posturas cognitivas, el conocimiento del individuo sobre el contexto situacional en el que se produce una interacción comunicativa se ha entendido como algo organizado sobre la base de abstracciones que han recibido los nombres de marcos, guiones, escenarios, esquemas o macroestructuras⁶⁴. Estas abstracciones permiten al hablante predecir, en un grado variable, cómo se va a desarrollar la interacción⁶⁵. En *Mujeres...* estas alteraciones en el desarrollo esperable de las interacciones tiene casi siempre una intención humorística - por algo es una comedia-, como ocurre en el ejemplo que vamos a ver a continuación, cuando, en un anuncio para la televisión en el que se desarrolla una boda (00:08:06), tras la pregunta del cura "¿Quieres a Arturo por esposo?", la novia, en vez del "sí" de rigor entrecortado por la emoción, contesta con decisión "¡Claro que quiero!, ¿no voy a querer?". Unos segundos después el cura también adopta un comportamiento nada esperable, poniendo un preservativo sobre el ramo, al tiempo que dice al oído de la novia: "Toma, toda precaución es poca". En otro momento de la película, Pepa visita el despacho de una abogada y, en vez de producirse un intercambio esperable en el que abogado y cliente negocian los servicios que se requieren, sin perder el registro formal (usted), las dos mujeres, a pesar de que acaban de conocerse, empiezan a internarse en cuestiones íntimas, pierden los papeles, se insultan y hasta llegan a pegarse (00:48:19-00:50:20).

Centrándose en lo que este problema afecta a la adquisición de una segunda lengua, si bien parece probado el uso de esquemas por los aprendices en el proceso de comprensión, lo hacen de manera diferente a la de un hablante nativo, que los usa mucho más, mientras que el no nativo se ve obligado a usar más las claves de la lengua⁶⁶. Si el aprendiz de una lengua extranjera carece de información sobre ese conocimiento del mundo compartido por la comunidad que la habla, tendrá que compensar esa carencia con un conocimiento estrictamente lingüístico mayor y más preciso de esa lengua. Para equilibrar las deficiencias de las que obviamente adolecen nuestros estudiantes con respecto a ese conocimiento sistemático sobre el código de la lengua objeto, es necesario proporcionarles información sobre ese conocimiento del mundo. Esa información les proporcionará una compensación para sus posibles carencias en el conocimiento de dicha lengua, de manera que la atención sobre la forma no tenga que ser condición única para la comprensión.

El conocimiento del mundo compartido por una comunidad se adquiere por experiencias

construcciones alternativas de ésta. Para la comprensión de ellas se necesita una constante referencia tanto al conocimiento del código de la lengua objeto como al conocimiento de la realidad en que se produce.

⁶⁴ Brown y Yule (1983a) proporcionan una clarificadora historia de la gestación de estos conceptos.

⁶⁵ En otro lugar los mismos Brown y Yule (1983a, p. 236) señalan que la provisión, por los interlocutores, de los elementos que se asumen presentes, aunque no lo estén, según la situación en la que la interacción se desarrolla ("default elements", como las sillas o las mesas en un restaurante), es prueba de que ese conocimiento sobre el mundo acumulado en nuestra memoria se atiene a una organización estereotipada (marcos, escenarios, guiones, esquemas, etc.) y hace posible la existencia de una cantidad (variable, pero siempre alguna) de información predecible en la interacción, sobre la que entre otras cosas, se pueden hacer inferencias. Esta inferencia a partir de expectativas y de conocimiento estereotipado del mundo se realiza de acuerdo con dos principios básicos: 1) la analogía que el individuo percibe entre las diferentes situaciones ante las que se encuentra y 2) el principio de "cambio mínimo" entre las situaciones experimentadas previamente y la actual, pues no se supone que nada tenga que cambiar a menos que se indique de alguna manera lo contrario.

⁶⁶ Vid. D.R. Long (1990). Recuerda también Widdowson (ibid., p. 105) que cuanto mayor es la deficiencia de conocimiento esquemático en general, mayor será la necesidad de recurrir al conocimiento sistémico o del código a la hora de la comprensión.

vitales, pero ¿puede también enseñarse?, ¿es posible proporcionar los esquemas en que se organiza ese conocimiento en el ámbito de la instrucción formal, sin esperar a que sean adquiridos espontáneamente? Nuestra respuesta es afirmativa. Aunque sólo sea porque enseñar esos esquemas es la función general de cualquier tipo de enseñanza. Es lo que se hace constantemente en una clase de matemáticas o de historia. El problema estriba en cómo proporcionar esos esquemas fuera de una clase estrictamente diseñada para enseñar cultura o "civilización"⁶⁷. La posición que quiero defender, a partir de este momento, es que se puede hacer apelando a medios no pensados para eso, los mismos métodos que utilizan los hablantes nativos, ayudando a los aprendices en la vía de acceso, pero sin alterar su configuración (vid. Ellis, 1990, p. 192); es decir: enfrentándolos a las mismas fuentes de información de los miembros de la comunidad hablante de la lengua objeto (en este caso, la televisión, que en nuestra cultura hoy día es el más importante), aportando la información auxiliar sobre el contenido que demanden y exigiéndoles una reflexión formal pero sin alterar la fuente.

1.2. La inferencia del contexto lingüístico

Por lo que respecta a la inferencia del contexto lingüístico, no podemos olvidar que, por lo que aquí respecta, estamos refiriéndonos a hablantes de una segunda lengua con un conocimiento de su código bastante limitado y, en consecuencia, con unas posibilidades también limitadas de hacer uso de la información procedente del enunciado para inferir y, en general, para comprender.

Para ayudar a los estudiantes a inferir también del contexto lingüístico, en la sesión de clase anterior a la proyección de una película o un programa de cualquier tipo se les puede proporcionar una ficha técnica seguida por una lista compuesta de elementos léxicos, de segmentos más o menos lexicalizados, que el profesor considere de especial interés, bien porque sean de difícil acceso en diccionarios o libros de texto, bien porque sean de significado ambiguo⁶⁸.

⁶⁷ Vid. las interesantísimas observaciones de Miquel y Sans (1991) en este sentido sobre la necesidad de introducir a los estudiantes en el mundo cultural de la lengua objeto (cosas como las reglas del tuteo, los tabúes comunicativos, etc.), sin entrar necesariamente en cuestiones de lo que llaman Cultura con Mayúsculas, que serían competencia de otro tipo de aula, no de la de la lengua, pero cuyo conocimiento es imprescindible para que el hablante no nativo se pueda desenvolver satisfactoriamente en la interacción cotidiana.

⁶⁸ Ellis (1990, pp. 184-185) recuerda que el conocimiento que el aprendiz tiene sobre la L2 es de dos tipos: explícito (consciente y declarativo) e implícito (subconsciente y procesal, aunque no necesariamente automático). Aunque la relación no sea exclusiva, dice Ellis (ibid., p. 188), la enseñanza enfocada en la forma ("form-focused instruction") proporciona un caudal de lengua, un "input", que ayuda más a desarrollar el conocimiento explícito, mientras que una enseñanza enfocada en el sentido ("meaning-focused instruction") proporciona uno que ayuda más a desarrollar el conocimiento implícito pues, al centrarse en las propiedades comunicativas de la lengua objeto pretende que el aprendiz tenga oportunidad de escuchar y poner en práctica las funciones de la lengua. El conocimiento EXPLÍCITO, según Ellis (1990, pp. 184-185; vid también Ellis, 1985, p. 236), se compone, entre otras cosas, de elementos lexicalizados ("lexicalized sentence items") que, según la definición de Pawley y Syder (1983, p. 190), son unidades de longitud similar o mayor a la de una cláusula ("clause") cuya forma gramatical y cuyo contenido léxico son fijos, totalmente o en su mayor parte. Atienden a una jerarquía que determina su accesibilidad ("accessibility hierarchy"), según el elemento esté más o menos marcado, de manera que lo menos marcado es más fácil de aprender y se asimila antes que lo más marcado. La instrucción enfocada al sentido proporciona

Pero los programas de televisión no sólo enseñan a inferir, es decir, no sólo entrenan para comprender. Por sí mismos aportan información sobre la lengua objeto que es difícil de aportar por medio de otras fuentes. Precisamente lo que vamos a hacer ahora es describir, de acuerdo con esta perspectiva, cuál es la naturaleza, en los niveles pragmático y discursivo, de ese caudal de lengua que los estudiantes pueden recibir a través de una fuente como el vídeo⁶⁹. Nos limitaremos a cuestiones de esos niveles por razones de tiempo, pero sin desdeñar las posibilidades de un rastreo de lo que el input proporciona en los niveles léxico y sintáctico. El análisis del discurso es el análisis de la configuración lingüística que adopta un texto⁷⁰ para expresar determinados significados y determinadas intenciones por parte de su autor⁷¹. El análisis pragmático es una parte de ese análisis del discurso, pues consiste en el análisis, en primer lugar, de los objetos y propósitos del hablante al emitir un enunciado y, en segundo lugar, de los elementos de la lengua que usa para llevarlos a cabo⁷².

caudal de lengua ("input") para ser procesado y en este sentido es importante que ese caudal contenga segmentos lexicalizados, frente al caudal proporcionado por la enseñanza enfocada en la forma (Ellis, 1990, p. 190), que puede permitirse "el lujo" de centrarse por separado en las reglas que determinan el significado y el funcionamiento gramatical de cada grupo de elementos de la lengua por independiente. Una de las maneras en que la interacción (tanto la observación como la participación en ella) puede ayudar en la adquisición de una segunda lengua es proporcionando al aprendiz, dice Ellis (1985, p. 155), trozos de habla listos para su uso ("ready-made chunks of speech"), que pueden ser actualizados sirviendo a propósitos comunicativos inmediatos y que se pueden memorizar, en instancia, como unidades sin analizar ("unanalysed wholes"), dejando la descomposición en sus constituyentes para el momento en el que el aprendiz haya adquirido los conocimientos metalingüísticos necesarios.

⁶⁹ Según Saville-Troike (1982-1989, pp. 23), a partir de la pregunta "¿qué necesita un hablante para comunicarse apropiadamente en una comunidad?", se contesta que la competencia comunicativa constaría de reglas de comunicación lingüísticas y sociolingüísticas, reglas compartidas que regulan la interacción, reglas y el conocimiento cultural que son la base del contexto y contenido de los acontecimientos comunicativos y los procesos interactivos. Habermas (1970) en su análisis de los universales semánticos incluye también la interacción dentro de esta categoría, en tanto que la incluye dentro de los universales constitutivos del diálogo. Pero no sólo la interacción en general, también muchas funciones comunicativas son universales, es decir, son comunes a todas las lenguas y por tanto, son conocidas por los aprendices de una segunda lengua. Sin embargo, el modo en que se realizan en cada sociedad es específico, como señala Saville-Troike (1982-1989, pp. 15-16), por lo que es necesaria una integración de los componentes formales y los componentes funcionales a la hora del análisis y la descripción, pues es esto lo que interesa a la hora de la aplicación pedagógica. Es decir, el lingüista sabe, por ejemplo, que en todas las comunidades sociales existe algo clasificable, un saludo de cortesía, pero eso no es óbice para que la descripción de cómo son las realizaciones formales y las reglas que determinan el uso de esos saludos en la lengua de esa comunidad se constituyan en partes específicas de esa lengua y, por tanto, se constituyan en las partes que interesan a la enseñanza de esa lengua.

⁷⁰ Texto, es decir, la reproducción de un hecho de comunicación, vid. Brown y Yule (1983a, pp. 6 y 190) y la nota 58 de este mismo capítulo.

⁷¹ Vid., entre otros muchos y por sólo mencionar a los que directamente se ha utilizado en este trabajo, Brown y Yule (1983a), Coulthard (1977-1985), Coulthard y Montgomery (1981), Craig y Tracy (eds.) (1983), Van Dijk (1980 y 1983), Van Dijk y Kintsch (1983), Edmonson (1981), Goodwin (1981), Larsen-Freeman (1980), Sacks et al. (1974), Sacks y Schegloff (1979), Schegloff et al. (1977) y Coulthard (1975), Stubbs (1987), Schiffrin (1987) Thomas (1985).

⁷² Vid., entre otros muchos y de nuevo para sólo referirnos a los que se han seguido en este trabajo, Austin (1962), Bustos (1986), Cole (ed.) (1981), Cole y Morgan (eds.) (1975), Jacobs y Jackson (1983), Leech (1983), Levinson (1987), Lyons (1980 y 1981), Ochs y Schieffelin (eds.) (1979), Oh y Dinneen (eds.) (1979), Ortega Olivares (1988), Searle (1969, 1975 y 1976), Watzlawick et al. (1967).

Pero, vayamos por partes.

1.3. La situación comunicativa y los rituales lingüísticos

Según palabras de Saviile-Troike (ibid., pp. 25-27), la SITUACIÓN COMUNICATIVA es la primera y más global de las unidades posibles que el investigador puede usar para analizar el fenómeno de la interacción. Está constituida por el contexto en el que se produce la comunicación, como, por ejemplo, una ceremonia religiosa, un juicio, una fiesta, una clase en la escuela⁷³.

Una misma cuestión comunicativa mantiene, en general, la misma secuencia de actividades, pero dentro de cada actividad pueden producirse muy diferentes tipos de interacciones, ligadas directamente con lo que es propio de esa situación o no. Por ejemplo, siguiendo con la misma película: en *Mujeres...* dentro de una misma situación comunicativa como es una compra en una farmacia (00:13:43-00:14:31), se producen interacciones directamente relacionadas con ella, la solicitud del producto que se quiere comprar por parte de una cliente y el ofrecimiento de otros servicios por parte de la farmacéutica, pero se produce también otra interacción completamente ajena, como es el comentario despreciativo que otras dos clientes hacen sobre el aspecto de otra.

1.4. La escena cinematográfica y el acontecimiento comunicativo

Pero, además, la comunicación se organiza en secuencias interactivas que constituyen unidades básicas de la descripción del lenguaje, llamadas ACONTECIMIENTOS COMUNICATIVOS, y que se definen por un mismo propósito comunicativo, un mismo asunto general, unos mismos participantes que usan una misma variedad lingüística y unas mismas reglas de interacción, y que se produce en un mismo lugar. Un acontecimiento comunicativo termina cuando hay un cambio en alguno de estos elementos (Saviile-Troike, 1989, p. 27).

Por otro lado, la definición de escena cinematográfica se sujeta a variables un tanto laxas. Algunos clásicos de la crítica como Eugene Vale (1944, reed. 1980), la definen como una sección de la historia en la que se produce un acontecimiento completo. Otros algo más precisos, como Field (1979), dicen identificarlas por el cuándo y el dónde. Añadiremos que,

Es decir, es el análisis de los actos de habla y de cómo se realizan en la interacción, de manera que para, por ejemplo, Hatch y Long (1980, p. 28; vid. también Craig y Tracy, 1983) la pregunta básica del análisis de la conversación es "what is the INTERACTIONAL STRUCTURE of natural talk?" (el subrayado es mío). De hecho, para Els et al. (1984, p. 94), por lo que respecta a las posibles aplicaciones en la enseñanza de lenguas del análisis del discurso, y creemos que también del análisis pragmático, éste se ha estudiado principalmente a propósito de las relaciones entre la estructura y la función del "input" en la lengua nativa a la que acceden los aprendices.

⁷³ Las situaciones comunicativas tienen una configuración similar a las macroestructuras de Van Dijk y Kintsch (1983), pero, si bien su objeto parece ser el mismo (una ceremonia religiosa se puede entender como una macroestructura y también como una situación comunicativa), no son el mismo tipo de concepto: la macroestructura es una abstracción destinada a la comprensión de la organización del conocimiento en la memoria ya su utilización a la hora de acceder a un texto; la situación comunicativa es una abstracción destinada a la comprensión del fenómeno de la comunicación en sí.

en general, se considera que el paso de una escena a otra viene dado por el cambio de los personajes que intervienen, con la aparición de alguno nuevo o la desaparición de alguno de los que intervenían; también por el cambio en el lugar de la acción y el salto en el tiempo (Chion, 1979), de manera que la unidad escénica, a diferencia de, por ejemplo, la secuencia, trata de coincidir con el tiempo real, aunque muchas veces lo estilice demorándolo artificialmente.

El paralelismo, exceptuando la nula referencia al tiempo en el primer caso, es fácil de establecer. Por eso vamos a considerar a nuestros efectos la escena cinematográfica y televisiva como TEXTO de un acontecimiento comunicativo, entendiendo texto como grabación o edición de la comunicación⁷⁴, y teniendo muy en cuenta que no se trata de actos comunicativos espontáneos: las películas no son conversaciones naturales, entre otras razones, porque están a caballo entre la lengua hablada y la escrita, ya que, al fin y al cabo, antes han sido guiones.

Veamos un ejemplo de *Mujeres...* (00:10:20-00:11:11). La escena comienza cuando dos personajes, la telefonista y Pepa, se encuentran en imagen. Si la describimos como una escena, diremos que consta de 51 segundos, se desarrolla íntegramente en el vestíbulo de un estudio de grabación y participan dos personajes. Finaliza cuando uno de ellos se va. Si la describimos como texto de un supuesto acontecimiento comunicativo diremos que tiene, en primer lugar, un propósito global por parte de uno de los participantes hacer una llamada de teléfono. En segundo lugar, un asunto definido por ese propósito que encuentra resistencia por parte del otro participante y que convoca otros asuntos parciales: el estado de ánimo de Pepa y el desayuno de la otra. En tercer lugar, los dos participantes hablan español coloquial con unas reglas de interacción que se ponen en marcha por su relación previa y por el desarrollo del propósito global petición-denegación, que forman una pareja adyacente con una configuración no esperable y que necesita en consecuencia la presencia de justificaciones y reparadores. La ausencia de cierre de la interacción por parte de Pepa deja a la telefonista hablando sola en un falso monólogo cuyo destinatario ha desaparecido.

Hay otros tipos de interacciones cuya configuración ritualizada no está tan definida pero que siguen un modelo, más o menos preciso, aceptado socialmente y que exigen de los participantes un comportamiento pragmáticamente adecuado⁷⁵. Aquí los límites son menos rígidos seguramente porque el contenido realizativo de estas interacciones no es tan vinculante para los participantes como en los rituales propiamente dichos. Es lo que ocurre cuando, en *Mujeres...* (00:12:57-00:13:43), Pepa acude a una inmobiliaria para poner su piso en alquiler: tanto ella como el empleado siguen unas pautas de comportamiento bastante rígidas (saludos, petición de los servicios, aceptación, descripción de los servicios requeridos), pero uno y otro saben que esto no constituye el acto del alquiler en sí y que tienen lo que podríamos llamar "derecho de retracto". Muchas de las interacciones cotidianas que se desarrollan en lugares públicos, como locales comerciales u oficinas, y que

⁷⁴ Bell (1981, p. 135) se limita a su plasmación por escrito: "If we define a TEXT as the record of a cohesive and coherent stretch of language, it follows that written passages, written transcripts of speech and audio or video recordings or spoken communication are all texts". Sin embargo, Brown y Yule (1983a, pp. 6 y 190) amplían el campo con una definición que prefiero y suscribo: "We shall use text as a technical term, to refer to the verbal record of a communicative act". También los mismos autores en 1983b, p. 24.

⁷⁵ Vid. el concepto de "appropriateness" en Levinson (1983, pp. 24-27).

tienen por objeto el intercambio de servicios, son de esta naturaleza⁷⁶. Son numerosos los ejemplos que encontramos en una sola película: las escenas de Pepa recogiendo los resultados de sus análisis clínicos (00:07:07-00:07:14), en la farmacia (00:13:43-00:14:31), con la secretaria del despacho de la abogada (00:47:19-00:47:30) o la escena en la inmobiliaria que ya hemos visto.

Hemos dicho que una de las claves que sirven para definir el acontecimiento comunicativo es el asunto. Van Dijk y Kintsch (1983, pp. 196-198) proporcionan un concepto que es de bastante utilidad para avanzar en esta cuestión: el "topic set" o CONJUNTO DE ASUNTOS POSIBLES en cada interacción. Un asunto es ACEPTABLE dentro de una determinada interacción si pertenece al conjunto de asuntos posibles de ese tipo de interacción⁷⁷. Este conjunto de asuntos posibles creo que se puede entender como una especie de abstracción de naturaleza paradigmática que depende en su constitución de cuestiones "sintagmáticas" como el tipo de discurso al que se acoja la interacción descrita (conversación cotidiana, conferencia o felicitación navideña), las normas socioculturales que rigen ese tipo de interacción, o los papeles relativos de los participantes. Me gustaría añadir dos determinaciones más: el propósito general de la interacción y la situación comunicativa y, además, convertir lo que Van Dijk y Kintsch proponen en segundo lugar, las normas socioculturales, en una especie de condicionamiento transversal que actúa sobre todos los demás, de manera que el conjunto de asuntos posibles se vería determinado por el tipo de discurso, por los roles de los participantes, por el propósito de la interacción y por la situación comunicativa, pero teniendo en cuenta que el modo en que todos estos factores actúan es diferente, en todo o en parte, en diferentes comunidades. Esto implica que la pertenencia a una comunidad o el conocimiento de esa comunidad determina también las expectativas de los participantes y, por tanto, su capacidad de predecir y, por tanto, su capacidad de comprender al enfrentarse a una situación comunicativa. De nuevo la falta de adecuación a esta regla constituye la clave humorística durante la entrevista en el despacho de la abogada feminista que vimos antes: Pepa intenta hacerle ver por qué la necesita: sin embargo, la abogada, pretende cambiar el asunto ("Mire, vamos a hablar claro, ¿por quién ha estado llorando?, ¿por su amiga?"), llevándolo al terreno de los problemas amorosos de la propia Pepa, que acepta el cambio ("No, no ha sido por ella"), a pesar de lo extraño que le pueda parecer al espectador.

Un tipo bastante peculiar de discurso, por lo que respecta a los participantes, lo constituye el monólogo. Cuando no hay ningún receptor presente, se puede definir como un discurso "yo-yo" (vid. Lozano et al., 1982, p. 125): es lo que ocurre en el monólogo de *Mujeres...* que se dirige Candela a sí misma mientras observa el estado en el que está el piso de Pepa (00:31:41-00:32:00), o en el que Pepa hace recuento de cómo quedan las cosas al final de la acción, a la vista de su cuarto de estar (01:21:21-01:21:58). Sin embargo, el monólogo, compuesto de palabras y lágrimas, que oímos a Pepa haciendo la maleta de Iván (00:18:13) tiene receptor, el propio Iván, aunque no esté presente. En otros casos, los monólogos son partes de un acontecimiento comunicativo en el que han intervenido antes o se espera que intervengan después otros participantes: es el caso del que hace Candela de su aventura, o mejor desventura, con su amante terrorista (00:39:14-00:41:22). Todos ellos son discursos

⁷⁶ Vid. para una descripción de un tipo muy significativo de estos encuentros, médico-paciente, Candlin et al. (1981) y también el trabajo de Larimer Cathcart (1989) para ver cómo estas situaciones pueden seguir una estructura discursiva determinada hasta por el sexo de los participantes.

⁷⁷ Coulthard (1977-1985, p. 79) habla de "tellables topics".

no planeados, cuya estructuración se realiza sobre la marcha y de acuerdo con el principio de proximidad de los contenidos referidos: en los primeros, el asunto va siendo determinado por la mirada del hablante sobre el entorno; en la narración citada, la proximidad viene determinada por la secuencia de los acontecimientos. Sin embargo, en los monólogos planeados (una conferencia, un discurso...), la estructura del texto suele seguir a una organización de orden sintáctico (vid. Hatch y Long, 1980, p. 10). Así ocurre en los ejemplos que vamos a ver a continuación: el monólogo con el que Pepa presenta al espectador su situación al principio de la película (00:02:24) o el monólogo que supone el fragmento del noticiario televisivo (00:24:52-00:25:30) que es un ejemplo de enunciado gramaticalmente bien construido pero pragmáticamente inadecuado: sabemos que se trata de la noticia que abre el programa, sin embargo, la presentadora entra directamente en el asunto sin dirigir el más mínimo saludo o presentación a la audiencia.

Pero aún hay más: Van Lier (1988, p. 151) cita otros determinantes del asunto posible para el tipo de interacción que domina "charla intrascendente" ("small talk"): son las reglas de comportamiento como "no aburrir, no ser maleducado, no interrumpir, no monopolizar...", reglas que -conviene no olvidarlo- no son precisamente universales: sin ir más lejos, las restricciones de la interrupción, es decir, la apropiación de un turno correspondiente a otro hablante, en español, son mucho más laxas que en otras lenguas. Así, por ejemplo, en *Mujeres...* (01:23:05) la interrupción que Pepa introduce en el discurso de Marisa es producto de su voluntad de cooperación con su interlocutora y no de apropiarse del turno de palabra.

Las diferencias entre lo que distintas culturas y distintos grupos sociales consideren descortés o maleducado en una conversación llenan el anecdotario de cualquier individuo que haya viajado un poco. Y, aunque muchas comunidades suelen ser más permisivas con el extranjero que con los miembros propios, las situaciones que acarrear el desconocimiento de estas reglas pueden ser muy molestas. Por ejemplo, sabemos que en español se suele ser bastante más tolerante ante las interrupciones que en otras lenguas, de manera que en nuestra película (00:32:49) el que Marisa mande callar a Candela cuando ésta trata de intervenir en la conversación que mantiene con Carlos, se utiliza como recurso para caracterizar a Marisa como una persona grosera y antipática.

Por el contrario, sí se acoge el español a la regla según la cual el oyente no debe permanecer pasivo cuando escucha, sino que debe expresar de algún modo, verbal o no, su seguimiento de la intervención de su interlocutor, de manera que cuando esto no se produce, el hablante interpreta que no está siendo escuchado. Ya vimos cómo Pepa sigue el monólogo de Candela con intervenciones verbales regulares (00:39:14-00:41:22) cuando ésta le cuenta su aventura con los chiítas.

1.5. El acto comunicativo y el acto de habla

Para Saviile-Troike (1982-1987, p. 28), el acontecimiento comunicativo se compone de una secuencia de ACTOS COMUNICATIVOS, compuestos a su vez cada uno de ellos de una única función interactiva, como una petición, una orden, etc., es decir, un solo acto de habla, que puede ser expresado verbalmente o no. El orden de esta secuencia de actos es más rígido cuanto más ritualizado sea el acontecimiento comunicativo del que forman parte (ibid., p. 153). Muchos modelos llegan a ser tan regulares que apenas aportan información al desarrollo de la interacción cuando son seguidos por los participantes, pero no por ello

dejan de tener un importantísimo significado social⁷⁸. Estos modelos varían de una comunidad a otra e, incluso, dentro de ella, de manera diastrático. Y, es más, la manera en la que el individuo se enfrenta a ellas, siguiéndolas estrictamente o alterándolas en algún grado, puede ser sintomática de determinadas conductas y personalidades individuales. Algunos de estos modelos constituyen lo que Saviile-Troike (1982-1989, pp. 42-43) llama RUTINAS lingüísticas, que no son otra cosa que enunciados o secuencias de enunciados fijos, realizativos por naturaleza como los saludos del tipo “¿cómo le va?”, al que indefectiblemente se suele contestar “bien”, aunque se esté tan mal como Pepa cuando responde así al dependiente de la inmobiliaria (*Mujeres...*, 00:12:58). Deben aprenderse como tales unidades, ya que no requieren una interpretación literal, sino una interpretación codificada de acuerdo con la situación comunicativa en medio de la que se producen. Así hacen las mujeres a las que Iván se dirige al principio (00:03:20-00:04:16, en una pesadilla de Pepa), que no sólo no interpretan literalmente las palabras de aquél (“Mi vida sin ti no tiene sentido”, “¿Quieres casarte conmigo?”, etc.), sino que sólo una contesta con un despectivo “Pues, mira qué bien”, demostrando así que reconocen sus palabras como síntoma de un proceder rutinario. Veamos de pasada unos cuantos ejemplos más (*Mujeres...*, 00:12:42): Lucía pregunta a su padre ante el espejo “¿Te gusto?”, y aquél responde “¡Estás estupenda!”, ante lo cual, Lucía reacciona entusiasmada: “¡Qué bien mientes, papá!”. El peculiar taxista, que en varias ocasiones presta sus servicios a Pepa, mantiene con ésta un par de intercambios que nos ofrecen buenos ejemplos del conocimiento que los hablantes tienen de lo que supone el uso de las rutinas y, así, cuando Pepa le ordena: “¡Siga a es taxi!”, le contesta: “¡Crea que eso sólo pasaba en las películas!” (*Mujeres...*, 00:20:30). Momentos después invita a su pasajera, que observa estupefacta los expositores cuajados de productos de la más diversa índole que llenan los respaldos de los asientos, con un “Coja lo que quiera, ¡invita la casa!” (00:24:41), haciendo una extrapolación, muy común en español, de un uso que es propio de un bar. La singular portera del edificio en el que vive Pepa utiliza un enunciado que suele formar parte del rito de juramento que los testigos hacen en los juicios norteamericanos, a los que nos tiene tan habituados la televisión, ligándolo con su condición de “testiga” de Jehová: “Lo siento, señorito, yo soy testiga de Jehová y mi religión me prohíbe mentir; yo sólo puedo decir la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad” (*Mujeres...*, 00:59:17). Casi al final de la película (01:10:32-01:10:48), cuando los policías advierten que la bebida que les han ofrecido tiene algo extraño y uno de ellos pregunta: “¿Qué tiene este gazpacho?”, Pepa utiliza la lentitud que le ofrece el recurso de reproducir ritualmente la enumeración de los ingredientes de la receta para retrasar su respuesta y dar tiempo a que los somníferos hagan efecto, como suelen hacer los anestesiólogos en los quirófanos: “Tomate, pepino, pimiento, cebolla, una puntita de ajo, aceite, sal, vinagre, pan duro y agua; el secreto está en mezclarlo bien”; cuando termina, los policías han caído profundamente dormidos.

Del mismo modo, no se puede rastrear la información que nuestros estudiantes pueden obtener acerca de parejas adyacentes, prepeticiones, justificaciones..., y, por supuesto, los gestos, la comunicación no verbal. En *Mujeres...*, Pepa ratifica un enunciado como “Es un poco abuso” con un rápido movimiento de la cabeza a un lado (00:40:09); o precede una negativa, moviendo la cara de izquierda a derecha mientras Iván le habla (01:20:29). También Iván se vale de una mirada y un movimiento hacia un lado de la cabeza que acompañan al enunciado “¡Lucía!”, para regañar a ésta por intentar matarlo (01:19:39), y la risa⁷⁹: Pepa acepta por cortesía la risa del taxista cuando reconoce en ella a la actriz.

⁷⁸ Vid. también Gumperz (1977, p. 17).

⁷⁹ Otra forma de interactuar sin emitir enunciados verbales la constituye la risa. Jefferson (1979)

del anuncio del detergente (*Mujeres...*, 00:21:15). Sin embargo, Ana y Pepa, en *Mujeres...* (01:13:57) declinan la invitación a reír que les hace en otro momento el mismo taxista (que incluye un contenido que debería ser reconocido al menos por Pepa como tal invitación, seguido de una risa: "Bueno, a quién tenemos que seguir ahora, ja, ja, ja"): ellas declinan según la técnica adecuada que señala Jefferson (*ibid.*, p. 84), es decir, produciendo un enunciado ajeno a la invitación, pero adecuado al contenido del enunciado que se les ha dirigido "a la Harley ésa", conformando esta vez un ejemplo de organización no preferente. Invitación-rechazo (00:44:55), el taxista le cuenta a Pepa que su novia va a pensar que tienen alguna relación sexual si le dice que le ha vuelto a hacer un servicio, para ello acompaña una risa con un giro alternativo de los dedos índice y corazón extendidos hacia delante.

Para nuestros propósitos, estos ejemplos interesan especialmente por cuanto lo no verbal es un componente de la comunicación que suele considerarse anecdótico en la enseñanza: es frecuente que los profesores dediquen alguna clase, por lo general bastante divertida, a explicar el sentido que los hablantes nativos otorgan a ciertos movimientos de las manos, comparándolos con los que se usan en otras culturas, y en el caso de la enseñanza del español, añadir algunos tópicos sobre la proclividad de los hispanos a gesticular. Resulta un proceder llamativo y aparentemente muy acorde con la voluntad del enfoque comunicativo de abarcar didácticamente todo el hecho de la comunicación. Sin embargo, puede hacer caer en el grave error de la descontextualización, si no ofrecemos a los estudiantes muestras del uso real por hablantes nativos de esos gestos: me parece poco probable que un estudiante sea capaz de comprender y aprender el significado de una lista de gestos y movimientos explicados por un profesor en una hora de clase. Sobre todo, porque estos elementos de la comunicación no verbal están en conexión, no con otros gestos o con otros movimientos, sino con otras formas, verbales o no, que sirven para expresar un determinado significado: ese movimiento de la mano que hace el taxista está en relación con otras formas verbales del español, como "estar liados", "tener un rollo" o el más ortodoxo "ser amantes", y no con todos los otros movimientos quinésicos de los que disponemos los hablantes nativos de esta lengua: es más, aunque sepamos que muchos de estos elementos sean universales y otros muchos sean específicos de culturas y de grupos (*vid. Saville-Troike, 1982-1989, p. 149*), un movimiento de las manos como el descrito sólo se debería poner en relación circunstancialmente con otros parecidos que se usan en otras culturas y hacerlo al mismo nivel en que lo están esos otros elementos del código verbal conocidos como "falsos amigos".

Quiero insistir, antes de pasar a otra cosa, en que no hemos visto más que una pequeña parte de lo que el vídeo les enseña a nuestros alumnos acerca de los niveles pragmático y discursivo del español: sería interminable contarles qué les enseñan en los niveles sintáctico o léxico.

2. LA CÁMARA

La importancia pedagógica de la producción en la lengua objeto ha sido puesta de relieve

describe algunas técnicas que los hablantes usan para provocarla según el modelo de parejas adyacentes.

en la última década desde dos propuestas teóricas ligadas al enfoque comunicativo: la hipótesis de la producción, según la cual el aprendiz debe contar con oportunidades para producir y además para que la práctica se realice bajo presión, que el aprendiz se sienta obligado de algún modo a comunicarse⁸⁰, y la hipótesis del discurso, según la cual la competencia comunicativa del aprendiz se desarrollará en función del tipo de discurso al que se vea expuesto, de manera que la competencia en materia gramatical no garantiza la competencia en materia pragmática y viceversa⁸¹. Por ello, hay que proporcionar al aprendiz oportunidades para participar en distintos tipos de discurso, planeado y no planeado, más o menos formal, de modo que pueda acceder a un conocimiento implícito de las propiedades marcadas de la L2 (Ellis, 1990, p. 141)⁸². Una forma de hacerlo es la elaboración de programas de televisión, con sus guiones correspondientes, porque obligan al estudiante no sólo a producir, sino, y sobre todo, a reflexionar sobre cómo producir, al discutir y evaluar los diferentes aspectos del acontecimiento comunicativo que quiere llevar a cabo.

Si esto, además, se hace en grupo⁸³, la ventaja es aún mayor porque el proceso de creación

⁸⁰ La HIPÓTESIS DE LA PRODUCCIÓN (“output hypothesis”) surgió de ciertas preocupaciones en materia de aprendizaje gramatical. Swain (1985) sostuvo que los aprendices tienen que contar con oportunidades de producir para desarrollar los niveles de dominio (“proficiency”) lingüístico de los hablantes nativos. Para Ellis (1990, pp. 117-119) esta teoría vino a complementar la hipótesis del “input” y la hipótesis de la interacción (“interaction hypothesis”), porque añade la idea de que el caudal comprensible de lengua recibido por el aprendiz debe ser complementado por el uso de la producción, según Swain (1985) anima al aprendiz a desarrollar sus recursos gramaticales, a comprobar sus propias hipótesis sobre la lengua objeto y a prestar atención a la construcción sintáctica del enunciado. Aunque no basta sólo con ofrecer oportunidades para producir: lo que convierte la producción en una práctica útil es que ésta se realice bajo presión (“pushed language use”). Normalmente, los estudiantes no sólo tienen pocas oportunidades de hablar en clase, sino que, además no se sienten impulsados a aprovecharlas. Sin embargo, desde esta perspectiva, el aprendiz tiene que ser presionado para producir y pueda así forzar sus recursos lingüísticos y desarrolle toda su competencia gramatical.

⁸¹ A la vista del alboroto causado por las teorías de Krashen (vid. Krashen, 1976, 1980, 1981, 1982, 1983 y 1985), Ellis (1984c) se propuso poner un poco de orden recordando la relación existente entre la lengua recibida y la lengua producida, señalando la importancia esencial de esta última para aprender. Y esto desde la convicción de que la naturaleza de la competencia lingüística que adquiere el aprendiz depende de la naturaleza del discurso en el que participa. Ésta es la base de la llamada HIPÓTESIS DEL DISCURSO (“discourse hypothesis”). Más adelante el propio Ellis (1990, pp. 119-121) la resume así: la enseñanza debe basarse en la distinción entre dos tipos de producción lingüística extremos, que sirven para caracterizar un CONTINUUM de posibilidades entre ellos: la producción no planeada (“pragmatic mode” en palabras de Givón, 1979a y b) y la producción formal planeada con estructuras sintácticas gramaticalizadas, de manera que el acceso a un tipo de discurso caracterizable como uno de esos dos extremos no garantiza la capacidad de usar el otro en una L2. Esto es, el acceso al código gramatical no se puede garantizar a menos que se proporcione al aprendiz tanto exposición como producción de ejemplos de uso formal de la lengua. Y nos atrevemos a decir que viceversa: la exposición y la producción de ejemplos de uso formal de la lengua no garantiza el aprendizaje del código de actuación pragmática.

⁸² De todas formas no dejan de ser hipótesis, porque como acertadamente señala Ellis (ibid., p. 121), si bien ambas suposiciones parecen correctas desde el punto de vista teórico, no hay evidencia empírica que las corrobore.

⁸³ Long y Porter (1985, pp. 209-210) argumentan cómo el trabajo en grupos pequeños incrementa en un 500% las oportunidades de hablar que tienen los estudiantes, es decir, proporciona mucha más cantidad de práctica que una clase basada en la interacción profesor-alumnos. Pero no se trata sólo de cantidad, pues también aumenta la calidad y variedad de las emisiones de los estudiantes: el grupo es un lugar natural de la conversación, por lo que permite un desarrollo de emisiones que no

del programa trae consigo una forzosa negociación del sentido, además de la voluntad de rellenar vacíos de información y de conseguir un objetivo, que son las características fundamentales de la interacción real. En la elaboración de guiones es inevitable que haya intercambio de información, mantenimiento de relaciones sociales, negociación del sentido y "lucha" en la distribución del turno de palabra entre los estudiantes, pero, sobre todo, hay reflexión sobre cómo todo eso se lleva a cabo en la lengua objeto. Los alumnos de cada grupo no sólo mantienen entre sí un intercambio durante la elaboración del guión de un programa, sino que tienen que idear cómo los personajes de su programa hacen lo mismo. Así, el beneficio es doble, porque no sólo se negocia lo que dicen los personajes al elaborar el guión, sino que también, para hacerlo, en el propio proceso interactivo que se establece entre los miembros del grupo, se tendrá que echar mano de procedimientos de negociación que permitan la comunicación; es decir, se combinan y se simultanean la teoría y la práctica de la conversación en la lengua objeto.

En cualquier caso, y a pesar del entusiasmo de Long y Porter, debemos ser conscientes de que la interacción dentro del aula entre los estudiantes no es otra cosa que el intercambio entre interlenguas en diferentes estadios de la adquisición (lo que se suele llamar "interlanguage talk"). Por ello, está obviamente plagado de errores, formas transitorias y de influencia de las lenguas maternas. Si el habla del profesor ("teacher talk") es el único caudal de lengua ("input") accesible para el aprendiz, tenemos un serio problema: las formas erróneas se repiten una y otra vez, con lo que se acaban adquiriendo, augura Krashen (1985, p. 41). El intercambio entre aprendices es un arma de doble filo que sólo se convierte en una ayuda si se acompaña de intercambios con hablantes nativos: entonces sí, continúa Krashen (ibid.), se convierte en una gran ventaja, pues permite al aprendiz observar y concienciarse de los errores y defectos de la propia interlengua, al observarlos en los otros aprendices. Tampoco conviene olvidar que hay quien, como Sato (1986), ha hablando también de la negociación del sentido como inhibidora del aprendizaje, pues desarrolla estrategias de comprensión que facilitan la comunicación sin necesidad de avanzar en el aprendizaje del código lingüístico y contribuyendo a la fosilización gramatical. Supongo que resolver esta cuestión sólo es posible estableciendo prioridades: el trabajo en grupo favorece la adquisición de la competencia comunicativa, pero no cubre las expectativas del aprendiz interesado en la precisión formal. Aunque nadie dice que una programación no pueda combinar procedimientos diferentes. Una manera puede ser elaborando programas a partir de otros programas grabados de la televisión en la lengua objeto. Es decir, a partir de modelos que proporcionen el caudal de lengua ("input") necesario para acceder a la precisión formal. Por ejemplo, elaborando un divertido "Un, dos, tres", después de ver un programa auténtico o montar un juego de personajes ("role-play") a partir de los personajes de una película, en lugar de tarjetas descriptivas.

Sí me gustaría decir, a propósito de la elaboración de estos programas por parte de los estudiantes y, sobre todo, de la grabación de los vídeos, que es ya un lugar común hablar de la ansiedad que puede suscitar la presencia de una cámara. Para solventar el problema, Lonergan (1984, p. 113) cree que es suficiente hacer ver a los aprendices con sumo cuidado el propósito pedagógico de la actividad: la vergüenza debe suplirse con el interés por aprender a través de la representación y, sobre todo, por el interés de verse a uno mismo actuando en la lengua objeto. Si la realización de un vídeo se entiende como el final de todo

están aisladas, sino interconectadas para formar un texto completo, una conversación con coherencia propia, facilitando la adquisición de la competencia discursiva y no sólo la gramatical.

un proyecto amplio de actividades en la lengua objeto, el mismo proyecto global otorga sentido a esa particular manera de practicar lo aprendido (ibid., p. 114)⁸⁴.

También hay que recordar que el uso de grabaciones de actuaciones de los alumnos, en el aula de L2, sobre todo en audio, pero también en vídeo, es cada día más frecuente⁸⁵.

A esto quisiera añadir que, dado que las cámaras de vídeo son hoy día, y cada vez más, electrodomésticos de uso cotidiano, cabe esperar que nuestros alumnos (siempre que procedan de países de los llamados “desarrollados”) estén habituados a ellas. Para comprobarlo, no hay más que echar una mirada a los programas de vídeos caseros con que cuenta cada cadena de televisión en medio mundo. Y es curiosa la comparación: uno de los recursos que más se utilizan en este tipo de vídeos para concursos es el humor que es el recurso también más empleado por los estudiantes, y me atrevería a asegurar que no es sólo un modo de agradar al público, sino una estrategia para evitar el posible ridículo a la manera de “mejor reírse con uno que no de uno”. De hecho, para evitar la vergüenza y captar la atención del público, suelen preferir, en la realización de vídeos en el aula, las escenas muy trágicas o las situaciones en extremo cómicas⁸⁶.

Pero, sin duda, el mejor antídoto contra lo que podríamos llamar “videofobia” es no obligar a actuar a nadie. La organización del trabajo en grupos nos lo permite: cada grupo decide, de acuerdo con las preferencias de sus miembros, el número de personajes, quién interpretaría cada uno o si algunos estudiantes se quedan tras la cámara. De hecho, en mi haber sólo recuerdo rechazo a la grabación cuando no ha habido opción: por ejemplo, al grabar debates en los que intervenía la clase entera y donde para algunos estudiantes la cámara tenía un efecto un poco policial.

A la hora de la grabación, según el tipo de programa que sea, se puede ser bastante flexible en la memorización de los papeles y los diálogos⁸⁷. Depende, sobre todo, de la voluntad de verosimilitud que tengamos.

Pensamos que ni el profesor ni los espectadores no deben interrumpir la grabación una vez empezada, eso debe ser un privilegio del grupo que produce el vídeo en cuestión. Y esto porque creemos⁸⁸ que la corrección no debe hacerse nunca durante la actuación de los estudiantes, sino que el profesor debe hacer un recuento y recopilación de los errores cometidos y programar otro tipo de actividades que incidan en esos errores para corregirlos. En nuestro caso, la grabación es la que permite al profesor y a los alumnos tener un acceso

⁸⁴ En la misma línea, Hick et al. (1982, p. 84) y Phillips (1982, pp. 86-100) piden a los profesores que las actividades de grabación en vídeo de actuaciones de los alumnos estén integradas en el curso y no se aprecien como algo aislado del contenido general hasta el punto de que se les indique explícitamente la vía de esta integración.

⁸⁵ En especial cuando se utilizan métodos como el “community language learning” (vid. Larsen-Freeman (1986).

⁸⁶ Vid. Hick et al. (1982, p. 89).

⁸⁷ Hick et al. (1982, p. 89) consideran que al realizar vídeos se debe partir de un guión, pero a la vez dejando margen para la improvisación con objeto de que no se pierda realismo. Al principio, dicen, los alumnos suelen seguir sus notas fielmente, pero a medida que el curso avanza y se sienten más cómodos, son más capaces de improvisar.

⁸⁸ Vid. Livingstone (1986, pp. 35 y 34).

directo a los errores. Además, permite a los estudiantes enfrentarse con ellos y reconocerlos de una manera hasta cierto punto dramática o, al menos, bastante “efectista”, durante la sesión de clase en la que los estudiantes vean sus productos.

Cuando se ponen ante la cámara, normalmente los estudiantes son plenamente conscientes de que actúan para un público, por lo que muchos de sus comportamientos están guiados por la voluntad de facilitarle a ese público la tarea de comprender. Saben cuáles son las dificultades de sus compañeros espectadores, porque son las mismas que ellos han tenido antes al ver los programas o las películas que les sirven como modelo. De este modo, se extraen patrones lingüísticos y de comportamiento estratégico de muy diversa índole, y como muestra daremos un solo botón: se trata de un experimento que llevé a cabo hace un par de años con un grupo de estudiantes avanzados a los que proyecté la película *27 horas* (dir. Montxo Armendáriz, 1987) en vídeo y les pedí por grupos que grabaran algunas escenas complementarias o finales alternativos; el protagonista es heroinómano, sin embargo en toda la película no se menciona explícitamente ese estupefaciente (sólo se utilizan deícticos); en las escenas que produjeron los estudiantes encontramos dos posibilidades; esos mismos deícticos o terroríficos errores léxico-pragmáticos como “usar las drogas”, “tener las drogas”, “necesitar las drogas”, “buscar la droga”, “ponerse la droga”; lo que corrobora, al menos de manera indirecta, la importancia de la información explícita aportada por el caudal de lengua que reciben los aprendices.

Por último, me gustaría decir que los vídeos producidos pueden aprovecharse para hacer una sesión de autoevaluación por parte de los propios estudiantes, que puede ayudarles mucho, sobre todo al darles la oportunidad de observarse a sí mismos hablando español.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatis, J. (ed.) (1968): *Contrastive linguistics and its Pedagogical Implications*, Washington D.C., Georgetown University Press
- Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*, Cambridge, Mass. y Oxford Harvard University Press y Oxford University Press (traducción española, 1982: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós)
- Bell, R.T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and methods in Language Teaching*, Batsford Academic and Educational Ltd.
- Bialystok, E. (1983); "Inferencing Testing the 'hypothesis-testing' hypothesis", en Seliger, H. y Long, M. (eds.) (1983): *Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition*. Rowley, Ma., Newbury House.
- Brown, G. y Yule, G. (1983b): *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983a): *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bustos, E. (1986): *Pragmática del español. Negación, cuantificación y modo*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Candlin, C.; Bruton, C.; Leather, J. y Woods, E. (1981): "Designing modular materials for communicative language learning: an example: doctor-patient communication skills", en Selinker et al. (eds.).
- Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics Speech Acts*, vol. III, Nueva York, Academic Press.
- Cole, P. (ed.) (1981): *Radical Pragmatics*, Londres, Academic Press.
- Cooper, R.; Lavery, M. y Rinvolucrí, M. (1991): *Video*, Oxford, Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1977) (citado por la 2ª ed. de 1985): *An Introduction to Discourse Analysis*, Nueva York, Longman
- Coulthard, M.E. y Montgomery, M. (1981): *Studies In Discourse Analysis*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Craig, T. y Tracy, R. (eds.) (1983): *Conversational Coherence*, Beverly Hills Sage Publications.
- Chion, M. (1989): *Cómo se escribe un guión*. Madrid Cátedra
- Day, R.R. (ed.) (1985): *Talking to Learn: Conversations in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Edmonson, W. (1981): *Spoken Discourse. A Model for Analysis*, Nueva York, Longman.
- Ellis, R. (1984): *The role of instruction in second language acquisition*, en Singleton y Little (eds.).
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition Learning in the Classroom*, Oxford, Basil Blackwell.
- Field, S. (1979): *Screenplay. The Foundations of Screenwriting. A step-by-step Guide*, Nueva York, Delta Books.
- Geddes, M. y Sturtridge, G. (1982): *Video in the Language Classroom*, Londres, Heinemann Educational Books.
- Givón, T. (1979a): *On Understanding Grammar*, Nueva York, Academic Press.
- Givón, T. (1979b): "From discourse to syntax grammar as a processing strategy", en Givón, H. (ed.) (1979): *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax*, vol. XII, Nueva York, Academic Press.
- Goodwin, C. (1981): *Conversational Organization*, Nueva York, Academic Press.

- Gumperz, J. J. (1979r): "The retrieval of socio-cultural knowledge in conversation", en *Poetics Today*, vol. I, pp. 1-2.
- Habermas, J. (1967): *Zur Logik Sozialwissenschaften*, Tubinga Philosophischen Rundschau (cuaderno especial núm. 5).
- Hatch, E. y Long, M. (1980): "Discourse analysis, what's that?", en Larsen-Freeman (ed.) (1980): *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Hick, S.; Hughes, G. y Scott, C. (1982): "Video for Analysis and correction of the learner performance", en Geddes y Sturtridge (eds.).
- Hymes, D. (1972): *Models of the interaction of language and social life*, en Gumperz y Hymes (eds.).
- Jacobs, S. y Jackson, S. (1983): *Speech Act and Structure In Conversation. Rational Aspects of Pragmatics Coherence*, en Craig y Tracy (eds.).
- Jefferson, G. (1979): "A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance-declination", en Psathas, G. (ed.) (1979): *Everyday Language Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Irvington Publishers, Inc.
- Klein, W. (1986): *Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción y revisión de 1984: *Zweitspracherwerb eine Einführung*.
- Krashen, S. (1976): "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and learning", en *TESOL Quarterly*, 10, pp. 157-168.
- Krashen, S. (1980): The Input hypothesis, en Alatis (ed.).
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford Pergamon Press.
- Krashen, S. (1983): *Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory*, en Gass y Selinker (eds.).
- Krashen, S. (1985): *The Input hypothesis: Issues and Implications*, Londres, Longman.
- Larimer, R. / Cathcart, R. (1989): "Authentic Discourse and the Survival English Curriculum", en *TESOL Quarterly*, 23, 1, pp. 105-126.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1980): *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- Livingstone, C. (1985) (1ª ed. en 1983): *Role Play in Language Learning*, Londres, Longman.
- Loneragan, J. (1984): *Video in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Long, D.R. (1990): "What you don't know can't help you. An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension", en *Studies in Second language Acquisition*, 12, 1, pp. 65-86.
- Long, M. H. / Porter, P.A. (1985): "Group work, intellanguage talk and second language acquisition", en *TESOL Quarterly*, 19, 2, pp. 207-227.
- Lyons, J. (1980): *Semántica*, Barcelona Teide. Traducción de 1977: *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Lyons, J. (1981): *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, Paidós. Traducción de 1981: *Language, Meaning and Context*, Londres, Collins.
- MacNamara, J. (1973): "Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions", en *Modern Language Journal*, 57, pp. 250-254.
- Miquel, L. y Sans, N. (1991): *Cultura y culturas en la clase de español como lengua extranjera*, en prensa para las IV Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (eds.) (1979): *Developmental Pragmatics*, Nueva York, Academic Press.
- Oh, C. y Dinneen, D.A. (eds.) (1979): *Syntax and Semantics Presupposition*, vol. XI, Nueva York, Academic Press.
- Ortega Olivares, J. (1988): "Aproximación a la pragmática" en *Cable*, 2, pp. 39-46.
- Pawley, A. y Syder, I. (1983): *Two Puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*, en Richards y Schmidt (eds.).
- Psathas, G. (ed.) (1979): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Irvington Publishers Inc.
- Phillips, E. (1982): *Student video production*, en Geddes y Sturtridge (eds.).
- Richards, J. y Schmidt, R. (eds.) (1983): *Language and Communication*, Londres, Longman.
- Rutherford, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman.
- Rutherford, W. (1988): *Consciousness raising and Universal Grammar*, en Rutherford y Sharwood-Smith (eds.).
- Sacks, H. y Schegloff, E.A. (1979): *Two Preferences in the Organisation of Reference to Persons in Conversation and their Interaction*, en Psathas (ed.).
- Sacks, H.; Schegloff, E.A. y Jefferson, G. (1974): "A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation", en *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Sato, C. (1981-1986): "Conversation and Interlanguage development: Rethinking the connection", en Day (ed.) (1985): *Talking to Learn. Conversations in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Saville-Troike, M. (1982-1989) (2ª ed.): *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Nueva York Blackwell.
- Schegloff, E.; Jefferson, G. y Sacks, H. (1977): "The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation", en *Language*, 53, 2, pp. 361-382.
- Schiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1969): *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española, 1980: *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- Searle, J.R. (1975): *Indirect Speech Acts*, en Cole y Morgan (eds.).
- Searle, J.R. (1976): "The classification of illocutionary acts", en *Language in Society*, 1, 5, pp. 114.
- Selinker, L.; Tarone, E. y Hanzeli, V. (eds.) (1981): *English for Academic Technical Purposes*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Sierra Plo, J.M. (1990): "El vídeo presupuestos teóricos y técnicas prácticas", en VVAA. (1990): *Didáctica*, pp. 194-219.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

- Stubbs, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid, Alianza Editorial. Traducción de 1983: *Discourse Analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford, Basil Blackwell.
- Swain, M. (1985): *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, en Gass y Madden (eds.).
- Thomas, J. (1989): "Complex illocutionary acts and the analysis of discourse", en Thomas, J. (ed.) (1989): *The Dynamics of Discourse*, Londres Longman
- Tomalin, B. (1986): *Video, TV and Radio in the English Classroom. An Introductory Guide*, Londres, McMillan Publishers.
- Vale, E. (1980) (2ª ed., 1ª de 1944): *The Technique of Screenplaywriting. An Analysis of Dramatic Structure of Motion Pictures*, Nueva York, Souvenir Press Ltd.
- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, Nueva York, Longman.
- Van Dijk, T. (1980): *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra. Traducción de 1977: *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Londres, Logman.
- Van Dijk, T. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós. Traducción de 1978: *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Het Spectrum
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*, Londres, Academic Press.
- Van Els, T.; Bongaerts, T.; Extra, G.; Van Os, C. y Janssen van Dieten, A. (1984): *Applied Linguistics and the Learning and the Teaching of Foreign Languages*, Londres, Edward Arnold.
- Watzlawick, P.; Beavin Bavelas, J. y Jackson, D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Nueva York, W.W. Norton & Company.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press,
- Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1974): *Second-language Learning and Teaching*, Londres, Edward Arnold.