

# GRACIELA VÁZQUEZ

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORA DE ESPAÑOL EN  
EL CENTRO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE BERLÍN (RFA)

## EL DISCURSO PEDAGÓGICO: LAS PREGUNTAS<sup>82</sup>

¿COMPETENCIA COMUNICATIVA?

“Hola y adiós. No puedo quedarme,  
vine para decirle que tengo que irme.  
Me alegro de haber venido,  
pero de todos modos tengo que irme.”

Groucho Marx  
 (“Animal Crackers”, 1930)

### INTRODUCCIÓN

Los libros y artículos publicados en la última década, en los que se discute el enfoque comunicativo, se caracterizan por un discurso exhortativo que induce a los/las profesionales de la enseñanza a abandonar algunas de las pautas de la didáctica tradicional y a incorporar las NUEVAS exigencias de la comunicación real a la clase de lenguas extranjeras. En el marco de esa discusión se pueden observar dos posiciones antagónicas: la de los/las fundamentalistas y la de los/las realistas. Quienes defienden la posición fundamentalista están convencidos/as de que el aprendizaje de una lengua extranjera sólo puede llevarse a cabo a través de la COMUNICACIÓN AUTÉNTICA que incluye actividades centradas alrededor de quien aprende, de sus afectos e intereses; alguien que utiliza el lenguaje como medio para resolver conflictos y problemas y cuya estructura internaliza en la medida en que esté expuesta/o a un modelo natural o auténtico con quien exista la necesidad real de comunicarse. La lengua a la cual se refieren es, sobre todo, el registro oral. Quienes se inclinan por la posición realista adoptan una actitud más proclive al compromiso: aceptan lo anterior pero lo relativizan diciendo que la clase es un contexto social con características propias cuya realidad no coincide necesariamente con la realidad exterior, pero prepara para ella. De allí se justifica la validez de una serie de actividades pre-comunicativas que incluyen los tradicionales DRILLS, la enseñanza explícita de reglas gramaticales y pragmáticas y todo tipo de PRÁCTICAS previas a la comunicación real (Littlewood, 1981).

---

<sup>82</sup> El título original se ha cambiado. “Estrategias para la comunicación oral” era ambiguo adrede para iniciar la discusión en el taller.

La segunda característica es el tono un tanto desilusionado que priva en la literatura existente y que responde a la comprobación de que, a pesar de la convicción que existe sobre las ventajas del enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que sigue ocurriendo en las clases todavía recuerda mucho las pautas de la enseñanza tradicional (Nunan, 1987).

La tercera podría definirse como la cautela. Aunque las observaciones e investigaciones realizadas en contextos formales han aumentado constantemente a partir de los años setenta, la incorporación de los resultados a estrategias de enseñanza concretas no sólo no ha tenido lugar, sino que se nos previene contra su aplicación (Lightbrown, 1985).

La controversia, la desilusión y la cautela son elementos inseparables del discurso científico. Enseñar, sin embargo, no es una ciencia, sino un oficio, y quienes nos dedicamos a ello tenemos otras urgencias, que resolvemos con mayor o menor eficacia sobre la marcha, es decir, HACEMOS CAMINO ANDANDO. Nuestra teoría es una teoría de la práctica y -para bien o para mal- sabemos que no hay dos clases iguales (aunque utilicemos los mismos ejercicios) ni dos grupos humanos que reaccionen con el mismo entusiasmo o indiferencia frente a nuestros artilugios bien intencionados. Somos -al fin y al cabo- funambulistas convencidos/as de que lo único que nos salva de caer en el abismo de la rutina es la ilusión de que seguimos caminando. Nuestra ilusión consiste en inventarnos ejercicios.

Pero el problema de la controversia, la desilusión y la cautela no se resuelve ignorándolo. Si muchas de nuestras estrategias didácticas todavía siguen siendo tradicionales, a pesar de la existencia de manuales comunicativos y programas basados en objetivos funcionales, la razón debemos buscarla en nosotros mismos. Así como los cambios de leyes pueden sentar las bases para una sociedad mejor pero no producen de hoy para mañana al HOMBRE NUEVO, tampoco se puede esperar que los cambios de programas produzcan en un abrir y cerrar de ojos un tipo de enseñante distinto. Cambiar programas es más fácil que cambiar seres humanos (estemos en situación de aprender o enseñar). La prueba más contundente de la brecha que existe entre teoría y práctica son los estudios que se vienen realizando en el campo del DISCURSO PEDAGÓGICO ("classroom discourse"). Si bien existen descripciones que demuestran las carencias del discurso que practicamos todos los días en la clase y, sobre todo, la diferencia abismal que se manifiesta en comparación con la comunicación real que practicamos al abandonarla, todavía no se han logrado sentar las bases para un cambio efectivo salvo en casos muy aislados (Brock, 1986). Una manera de resolver la contradicción entre los puntos de vista fundamentalista y realista de un modo productivo podría consistir en la MODIFICACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE MODO QUE SE ACERCARA PROGRESIVAMENTE A LAS CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO CONVERSACIONAL.

Un discurso de tales características sería el mejor modelo de interacción verbal que podemos ofrecer a los/las estudiantes y resolvería falsas posiciones antagónicas, tales

como decidir si la presentación de reglas debe ser implícita o explícita; corregir o no corregir errores, cuáles y cuándo; aceptar o rechazar actividades pseudo-comunicativas, entre otras cosas.

Cualquier actividad que se realice en clase puede ser potencialmente comunicativa si el discurso que utilizamos funciona como generador de comunicación real. Los estudios realizados hasta el momento subrayan la importancia de la relación profesor-estudiante y las características de las actividades en clase como elementos fundamentales para una interacción verbal auténtica. Yo no quiero relegarlos a un segundo plano, sino más bien recalcar que un cambio en la organización de los mismos no son condiciones suficientes para un intercambio verbal auténtico, aunque sí pueden influirlo. Dicho de otro modo: una reducción de los ejercicios a un solo tipo, la simulación (ver *System*, volumen 13, número 3, 1985) o un cambio de la clase frontal al pequeño grupo o a los dúos (Long y Porter, 1985; Doughty y Pica, 1986) son variables importantes pero no necesariamente el *gatillo* que dispara una transacción verbal auténtica. Esto es lo que me propongo discutir. Sobre todo, se podría eventualmente demostrar lo superfluo de la antigua discusión sobre materiales auténticos: ningún material que usemos es en sí mismo auténtico o artificial. Es el trabajo que realiza con él la persona que enseña y cómo lo percibe quien aprende, lo que transforma cualquier material en un texto auténtico.

La discusión a la que me refería anteriormente deberá entenderse en el marco de una búsqueda de nuevas fórmulas que contribuyan a transformar los instrumentos de que disponemos para producir con ellos una melodía diferente.

Resumiendo: presentaré una serie de hipótesis que podrían servir como base para futuras comprobaciones.

## EL DISCURSO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico es la interacción verbal que se produce entre la persona que enseña y la que aprende en el contexto formal de la clase, un contexto que se caracteriza, fundamentalmente, por la distribución desigual de poder / saber que existe entre ambas y por la presencia de convenciones mutuamente aceptadas. Son precisamente estas características las que determinan que el registro del discurso sea poco flexible y las que nos obligan a acudir a simulaciones para introducir muestras de lengua más variadas.

A un nivel bastante alto de abstracción se puede decir que el discurso pedagógico cumple tres funciones comunicativas fundamentales:

- A) Dar informaciones: que alguien aprenda algo.
- B) Obtener informaciones: que yo (enseñante) me entere de algo.

C) Dar instrucciones: que alguien haga lo que yo (enseñante) quiero.

Dar información incluye todas las explicaciones de léxico y gramática más las de contenido. El recurso más frecuente parece ser la FRASE DECLARATIVA. Las estructuras gramaticales y los elementos de cohesión son los típicos del discurso científico. El TEXTO suele ser el monólogo más que el diálogo.

Obtener información se refiere, por lo general, a la comprobación de la comprensión en el sentido más amplio de la palabra y a la recopilación de elementos desconocidos. El recurso más frecuente parece ser la FRASE INTERROGATIVA, y las preguntas que se repiten, aquéllas cuya respuesta ya se conoce (respuesta manifiesta). (Este punto se desarrolla más adelante.)

Dar instrucciones debe entenderse en el sentido de organización de las actividades que hacen a la rutina de la clase en general y al modo de proceder como una tarea en particular. El recurso más frecuente parece ser el uso de IMPERATIVOS IMPLÍCITOS.

Si he utilizado en tres ocasiones el verbo *parecer*, lo he hecho porque se trata de apreciaciones subjetivas, resultado de la introspección, y hasta el momento no podría probarlo empíricamente. Por otra parte, los actos del habla son multifuncionales; es decir, la estructura de superficie que adoptan varía considerablemente, así también como la entonación determina la función que cumplen.

Desde el punto de vista de los actos del discurso, los pasos (MOVES) más frecuentes son cuatro (Kramsch, 1981):

Estructurar

Elicitar

Responder

Reaccionar

y podrían parafrasearse de la siguiente manera:

ESTRUCTURAR son todas las expresiones que utiliza quien enseña para poner orden en el discurso que desarrolla: introducir un tema, abandonarlo, interrumpir a alguien, resumir lo dicho, agregar o comentar, hacer referencias, cambiar o volver al tema, etcétera.

ELICITAR comprende todas las preguntas de comprensión o de tipo cognitivo, las órdenes y pedidos que exigen una respuesta verbal.

RESPONDER es la contrapartida de lo anterior: es la respuesta verbal de los/las estudiantes.

REACCIONAR significa responder a los pasos anteriores o a una reacción anterior pero que no han sido elicitados explícitamente. Se trata de clarificar, sintetizar, expandir o evaluar lo dicho previamente.

Sinclair & Coulthard (Kramsch, 1981) ofrecen un modelo mucho más detallado, que consiste en cuatro actos pedagógicos divididos en 21 actos de discurso. No quisiera analizarlos en este momento, sino más bien mencionarlos, como prueba de que muchas características del discurso pedagógico están presentes en el discurso conversacional NATURAL con las restricciones que veremos a continuación.

DISCURSO CONVERSACIONAL	DISCURSO PEDAGÓGICO
<p>Distribución desigual de la información.</p> <p>Intercambio de información desconocida no predecible.</p>	<p>La persona que enseña monopoliza casi toda la información.</p> <p>La información suele ser predecible para quien enseña.</p>
<p>Elección libre del interlocutor y de la posibilidad de intervenir o no. Elección del registro y contenido.</p>	<p>La persona que enseña suele elegir al interlocutor, demuestre éste la intención de hablar o no; determina el tema.</p>
<p>Mutuo control de la conversación: no sólo reaccionamos a lo que nos dicen, sino que determinemos qué seguir diciendo.</p> <p>Tanto el acuerdo como el desacuerdo (parcial) son estrategias de cooperación para mantener el discurso.</p>	<p>Los estudiantes -por lo general- dicen lo que creen que esperamos que nos digan. Si la reacción no coincide con las expectativas, se rechazan y se sigue indagando hasta obtener la respuesta deseada.</p> <p>La objeción (parcial o total) se practica poco (por falta de recursos lingüísticos o por temor a la autoridad).</p>
<p>Se negocia el significado de lo que no se comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se piden aclaraciones</li> <li>- se confirma la comprensión</li> <li>- se controla la comprensión</li> </ul>	<p>La confirmación de la comprensión se asume a través del silencio y quien controla la comprensión es la persona que enseña; por lo general, después de ciertas explicaciones o trozos de discurso expositivo. La pregunta <i>¿Me entienden?</i> o <i>¿Me explico?</i> no controla la comprensión (a lo sumo la global), sino que es una estrategia para cambiar de tema o continuar monologando.</p>

<p>No es absolutamente explícito. Por eso genera procesos de inferencia que nos permiten interpretar el mensaje en forma apropiada o de lo contrario se ponen en marcha mecanismos para reaccionar frente a lo inesperado.</p>	<p>Es con frecuencia híper-explícito en la forma y contenido. No sólo nos esforzamos por simplificar el código para ponernos a la altura de la competencia lingüística de los estudiantes, sino que hasta pretendemos que haya una relación lógica -cuanto más obvia, mejor- entre las partes del discurso.</p>
<p>El lenguaje no es un fin en sí mismo, sino una herramienta o instrumento para obtener algo.</p>	<p>Por lo general, es un fin en sí mismo.</p>
<p>Se produce dentro de restricciones temporales muy concretas. Se habla dentro de un tiempo que se acepta como "normal", de lo contrario el silencio se interpreta como desacuerdo, inseguridad, duda, incomodidad, etcétera.</p>	<p>El tiempo NORMAL no existe. Se ha institucionalizado otro tiempo "más largo" que no se interpreta como en la realidad.</p>
<p>Se reelabora el discurso del interlocutor:  a) se incorpora lo dicho anteriormente,  b) hay repeticiones parciales,  c) se parafrasea,  d) se comenta,  e) se expande, y  f) se elabora.</p>	<p>Es, por lo general, abrupto. Las intervenciones son escuetas. Es un lenguaje poco redundante. Las repeticiones de quien enseña están vacías de función (<i>Ecoitis vulgaris</i>: muchos maestros repiten cosas que los estudiantes ya saben o se repite como recurso didáctico, como sinónimo de práctica).</p>
<p>Intervenciones por turnos y espontáneas. Quienes no intervienen lo hacen por razones personales de falta de interés o información de contenido pertinente. La interrupción es una regla del juego.</p>	<p>Los estudiantes que intervienen lo hacen por motivaciones extrínsecas (las notas), porque quieren practicar la lengua, porque manejen recursos para intervenir en una conversación. Quienes no intervienen suelen hacerlo por las razones contrarias: inseguridad, miedo al ridículo.</p>
<p>Formalmente se caracteriza por:  a) ser un discurso extenso cuya unidad es la cláusula coordinada,  b) la presencia de construcciones elípticas,  c) la abundancia de pausas, vacilaciones, falsos comienzos, gambitos, etcétera;  d) el uso frecuente de recursos de cohesión cuya función difiere de la que cumplen en el lenguaje escrito. Lenguaje no "correcto" pero apropiado.</p>	<p>Frases simples, yuxtapuestas.  Frases completas.  Pausas en el momento inadecuado o demasiado largas. Ausencia de gambitos.  Pocos elementos de cohesión.  Lenguaje correcto pero no apropiado.</p>
<p>La autocorrección es el modelo más frecuente para adaptar el mensaje al nivel de la comprensibilidad.</p>	<p>La autocorrección se refiere más a la forma que al contenido y a menudo aparece como repetición después de la intervención de quien enseña.</p>



## HABLANTE



Coopera.  
Evalúa (acuerdo / desacuerdo) el contenido.  
Negocia el significado.  
Empatiza (por razones personales o ideológicas)

Domina (código / tema).  
Juzga (aprueba / desaprueba), especialmente la forma.  
Controla la comprensión.  
Empatiza (alienta, tolera, lisonjea, por razones didácticas).

## CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO VS. DISCURSO CONVERSACIONAL

- HIPÓTESIS 1 El discurso pedagógico tiene características propias y, por tanto, es factible de análisis como cualquier otro tipo de discurso.
- HIPÓTESIS 2 El análisis del discurso pedagógico demuestra que algunas de sus características no coinciden con el discurso conversacional.
- HIPÓTESIS 3 Si ambos discursos coincidieran en algunos de sus elementos podríamos decir que el contexto formal de la clase tiene su contrapartida en la realidad y viceversa.
- HIPÓTESIS 4 La adaptación del discurso pedagógico al conversacional sentaría las bases para un comportamiento más auténtico en la clase.
- HIPÓTESIS 5 Un discurso pedagógico modificado es un modelo aceptable de interacción verbal y genera estrategias de comunicación transferibles. Por tanto, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.
- HIPÓTESIS 6 La presentación de un modelo de discurso pedagógico modificado es una condición indispensable para garantizar la internalización de reglas pragmáticas pero probablemente insuficiente si el estudiante sólo lo percibe como instrumento y no existe un intento de integración social con el interlocutor, sea éste el maestro, sus compañeros u otros hablantes nativos (Fillmore, 1979).

## LAS PREGUNTAS<sup>83</sup>

La estructura más frecuente de la interacción verbal en la clase y a la vez la unidad mínima del discurso pedagógico es el núcleo constituido por:

A) INICIACIÓN de la interacción por parte de quien enseña.

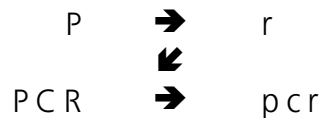
---

<sup>83</sup> Ver Coulthard: *An Introduction to Discourse Analysis*, 1977.

B) RESPUESTA de la persona que aprende.

C) CONTINUACIÓN por quien enseña, refiriéndose a B o dirigiéndose a otros participantes con respecto a la respuesta B.

Los mecanismos por los cuales A y B tienen lugar adoptan, con alta frecuencia, la forma de una pregunta. La PREGUNTA / RESPUESTA / REACCIÓN es el eje alrededor del cual la persona que enseña estructura su discurso.



(Las mayúsculas son los pasos de quien enseña; las minúsculas, los de quien aprende.)  
Las preguntas más frecuentes parecen cumplir las siguientes funciones:

1. Control de la comprensión (de lo que se acaba de decir o de las instrucciones de una tarea). Se trata de preguntas de respuesta manifiesta frente a las cuales los/las interlocutores/as despliegan información conocida para el hablante.
2. Preguntas de sondeo: quien enseña tantea el terreno para cerciorarse sobre lo que se sabe y se desconoce y sobre esa base decidir qué elementos nuevos introducir.
3. Preguntas terapéuticas: las que se refieren al estado de ánimo de los/las estudiantes y que están destinadas a mejorar el ambiente humano de la clase. También las que se usan para resolver conflictos o cuando las cosas no marchan acorde a las expectativas.
4. Preguntas mayéuticas que guían a los/las estudiantes para descubrir por sí mismos/as la verdad de algo se observan en la presentación inductiva de reglas, en la deducción del significado de palabras, en la discusión de errores que quien aprende debe descubrir sin la ayuda de quien enseña.
5. Las preguntas no-preguntas: aquéllas cuya función comunicativa no es la de recabar información desconocida:
  - preguntas-gatillo: para iniciar una conversación,
  - preguntas-eco: para ganar tiempo o reflexionar,
  - preguntas-provocativas: para animar el ambiente o despabilar a quienes no hablan,
  - preguntas-teatrales: indican incomprensión, incredulidad o sorpresa fingidas,



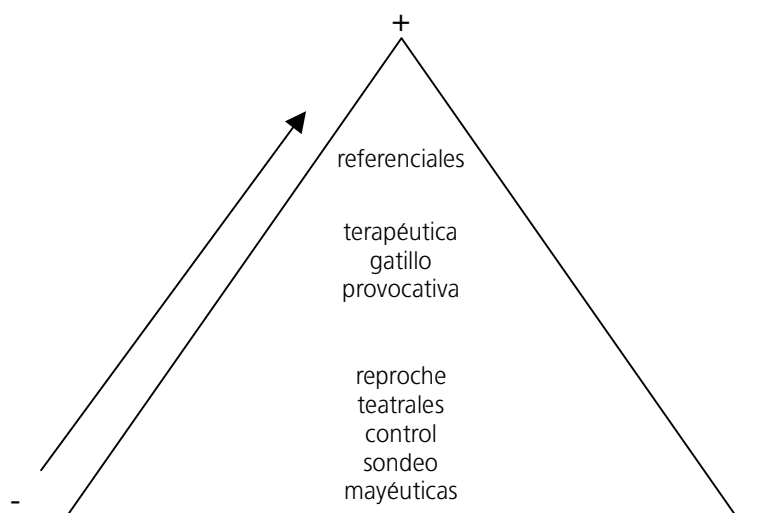
- preguntas-reproche: a través de las cuales se recrimina,
- preguntas retóricas.

6. Preguntas referenciales: cuyo objetivo consiste en elicitación información básicamente desconocida para el hablante. Dicha información cubre un amplio espectro que va desde los hechos hasta las opiniones, comentarios y juicios.

Si tomamos como parámetro la producción verbal que dichas preguntas elicitan es posible ordenarlas jerárquicamente según una mayor o menor posibilidad de respuesta y un grado más alto o más bajo de complejidad lingüística.

PREGUNTA	¿HAY RESPUESTA VERBAL?			INFORMACIÓN ¿ES PREDECIBLE?			COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA	
	SÍ	?*	NO	SÍ	?*	NO	<	>
CONTROL	X			X			X	
SONDEO	X				X		X	
TERAPÉUTICA		X				X		X
MAYÉUTICA	X			X			X	
PREGUNTA NO- PREGUNTA - gatillo	X					X		X
- provocativa		X				X		X
- eco			X					
- teatral			X					
- retórica		X						
- reproche		X						
REFERENCIAL	X					X		X

?\* depende



La conclusión, que salta a la vista, es que a menor grado de predicibilidad, mayor el grado de posibilidad de obtener una respuesta lingüísticamente compleja y que si bien no se trata de renunciar a todas las preguntas que carezcan de tales características (ya que cumplen una función didáctica inobjetable o forman parte del estilo personal de cada uno/a), el sentido común nos dice que un aumento en el número de preguntas referenciales sentaría las bases para un intercambio verbal cuya estructura permitiría poner en práctica los mecanismos del discurso al que hacíamos referencia anteriormente, y en consecuencia éste se acercaría, por lo menos en parte, al conversacional.

Esta afirmación corresponde a lo que intuitivamente sabemos y de hecho practicamos en las clases destinadas a la expresión oral que normalmente tienen como requisito un cierto dominio de la gramática y de un vocabulario mínimo general y temático. El desafío consistiría, por tanto, en buscar una aplicación de lo anterior a niveles de principiantes y a aquellas áreas no necesariamente relacionadas con la discusión de contenidos. Esto significa:

- Identificar las áreas que se prestan para ello.
- Entrenar a quienes enseñan en las técnicas correspondientes.
- Comparar los resultados en clases paralelas en las que se utilizan diversos tipos de preguntas.
- Incorporar los resultados al comportamiento o técnicas docentes de base; es decir, que un programa de entrenamiento o reciclaje debería incluir un rubro más: ¿Cómo hacer preguntas?
- El análisis lingüístico de las respuestas obtenidas revelaría la presencia / ausencia / frecuencia de estructuras lingüísticas, conectores, entonación, pausas y silencios (entre otras cosas), lo que sentaría bases empíricas confiables para detectar modelos de discurso REPARABLES y MEJORABLES (a través de los errores comunicativos) sobre la marcha, ya no de un modo artificial, sino como condición necesaria para seguir comunicándose.

De lo dicho anteriormente se deduce que estaríamos frente a un modelo conversacional que permite a los/las estudiantes practicar en castellano estrategias de comunicación universales. Ese tipo de transferencia no se realiza en base a una simulación o ejercicio pre-comunicativo, sino que se produce como consecuencia necesaria de la comunicación real.

Anteriormente mencionamos que la clase de lengua extranjera está determinada por una estructura de poder / saber y ciertas convenciones aceptadas que le otorgan carácter propio. Concretamente -en el marco de lo que estamos discutiendo-, hay varios factores que obstaculizan o podrían crear barreras:

- la personalidad de quien enseña,
- el número de participantes en una clase,
- el factor tiempo.

Tratar de modificar el discurso de quien enseña significa adentrarse en un terreno donde la sensibilidad se hiere fácilmente. Cuando hablamos no solamente exponemos, sino que nos exponemos. Por otra parte, sin embargo, no creo que sea absolutamente necesario diferenciar las técnicas del discurso pedagógico modificado de otras que normalmente utilizamos sin plantearnos cuestiones de principio (por ejemplo, cómo presentar un texto, cómo utilizar los medios audiovisuales, cómo practicar gramática). En el fondo, si somos sinceros/as debemos reconocer que la pequeña gran diferencia radica en el instrumento que estamos usando. A pesar de todo, yo confío en la experiencia y sé que el éxito lleva aparejado más éxito y si una persona comprueba que cambiando ciertos recursos obtiene un resultado mejor, intentará seguir aplicando la misma fórmula.

El número de participantes en el contexto del discurso conversacional es, por lo general, reducido: como mínimo dos personas, como máximo un número, que si bien no puede fijarse de antemano, nunca supera los límites de lo físico; participan tantas personas como puedan hablar y ser escuchadas. En la clase, quien enseña pretende, por razones obvias, involucrar el mayor número posible de participantes. En este sentido tal vez deberíamos ser más proclives a renunciar a los placeres egocéntricos que proporciona la clase frontal y ensayar formas menos autoritarias de organización como es el grupo pequeño (a pesar de los riesgos bien conocidos que éstos suponen): en las clases monolingües el caer en la facilidad y seguridad que supone el uso de la lengua nativa y tanto en éstos como en los multilingües, el del monopolio que puedan ejercer las personas lingüísticamente más competentes, frente a las cuales el resto no siente la necesidad de hablar, ya sea por cuestiones psicológicas o bien porque no se les reconoce autoridad.

Con todo -aunque parezca una paradoja-, es precisamente el grupo pequeño el que crea condiciones donde podrían reproducirse contextos similares al del conversacional: allí interviene quien quiere, cuando quiere y como puede. Y si se opta por el silencio, éste no necesariamente se interpreta como sinónimo de ignorancia, que es lo que precisamente ocurre cuando quien enseña se dirige a alguien que no tenía la intención de responder.

En cuanto al factor tiempo: todos/as sabemos hay personas (que aprenden y que enseñan) que parecen especializarse en falsas analogías:

- silencio = atención
- inmovilidad = concentración
- orden aparente = aprendizaje.

Para dichas personas es lógico que las actividades que un enfoque de este tipo trae consigo les produzca una cierta intranquilidad. Allí donde se haga teatro, se interrumpa, se converse más alto de lo normal, donde por momentos la persona que enseñe se mimetice con quienes aprenden, allí donde, en definitiva, el tiempo corre más rápido de lo que me propongo hacer, allí se consume tiempo. y es correcto. Según el principio de la economía, cualquier actividad comunicativa lleva más minutos que conjugar verbos, la escenificación didáctica más simple requiere un ponerse de acuerdo que consume más tiempo que las instrucciones para rellenar los huecos en un ejercicio de preposiciones; acudir a la traducción como sistema rinde más que inferir por el contexto. y así, económicamente hablando, se aprende a conjugar verbos, a rellenar huecos y a depender del diccionario en diez lecciones, sin esfuerzo.

La pequeña parodia no pretende ocultar la verdad. El enfoque comunicativo no EXCOMUNICA las prácticas mencionadas si están en función de otros objetivos, pero las actividades que lo caracterizan, cuando adquieren ribetes de realidad, consumen tanto tiempo como la realidad misma, ni más ni menos.

Por otra parte, un enfoque comunicativo debería extenderse más allá de la simple organización pragmática de los materiales. Comunicarse implica una interacción humana demasiado compleja que no puede ni debe reducirse a listas de nociones, funciones y actos del habla, aunque éstos constituyan los elementos a partir de los cuales estructuramos la comunicación.

## BIBLIOGRAFÍA

BROCK, C.: *The effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse*. "TESOL Quarterly", 20: 1, 47-59, 1986.

COULTHARD, M.: *An introduction to Discourse Analysis*. London, Longman, 1977.

CROMBIE, W.: *Discourse and Language Learning: A Relation Approach to Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press, 1985.

DOUGHTY, C., y PICA, T.: *Information Gap. Tasks: do they facilitate Second Language Acquisition?* "TESOL Quarterly", 20: 2, 305-325, 1986.

ELLIS, R.: *Classroom Second Language Development*. Oxford, Pergamon Press, 1984.

FILLMORE, L.: *Individual Differences in Ability and Language Behaviour*. New York, Academic Press, 1979.

KRAMSCH, C.: *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Washington D. C., Center for Applied Linguistics, 1981.

LIGHTBROWN, P.: *Great expectations: Second Language Acquisition. Research and Classroom Teaching*. "Applied Linguistics", 6: 2, 173-189, 1985.

LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

LONG, M.M., Y PORTER, P.A.: *Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition*. "TESOL Quarterly", 19: 2, 207-228, 1985.

NUNAN, D.: *Communicative Language Teaching: making it work*. "ELT Journal", 41: 2, 136-145, 1987.

SYSTEM: Simulation Application in t, Education and research, 13: 3, 1985.