

El presente artículo fue editado en el número 6 de la revista *Diálogos hispánicos de Ámsterdam* (Rodopi: Ámsterdam, 1987, págs. 81-118), en una entrega dedicada a la semiótica del diálogo. Agradecemos al profesor Slagter la remisión de este trabajo<sup>1</sup> a *marcoELE* y su autorización expresa para publicarlo.

#### TEMARIO

1. Los diálogos en el aprendizaje
2. Calidad de los diálogos
3. Vida y lengua
4. Competencia lingüística y competencia comunicativa
5. El intercambio verbal como objeto de investigación científica
6. El diálogo en ejercicios o ejercicios dialogados
7. Utilidad pragmática y camisas de fuerza paradigmáticas y sintagmáticas
8. Para terminar

El tema de este artículo son los diálogos que sirven de modelo para enseñar a hablar un idioma moderno y una valoración crítica de por lo menos algunos aspectos de la construcción de diálogos didácticos.

## 1. LOS DIÁLOGOS EN EL APRENDIZAJE

Los diálogos han desempeñado siempre un papel importante en la enseñanza. Julia Dobson (1972: 278) afirma que dos siglos antes de Jesucristo eran ya un instrumento corriente. Los griegos aprendían latín mediante diálogos y, por cierto, enseñaban filosofía frecuentemente en forma dialogada para hacerla más viva (Kelly 1969: 120). La Edad Media distinguía entre este tipo de diálogo y el que se dirigía más directamente a enseñar idiomas. Para este último tipo se reservaba el nombre de "colloquium". Más tarde se perdió gradualmente el interés por los textos "catequéticos" y el término de diálogo llegó a cubrir ambos campos. Sin embargo, se trata más bien de una serie de preguntas y respuestas en torno a un tema, que de una muestra de lengua viva. En las lenguas clásicas, los coloquios trataban temas de inmediato interés para el alumno, en los idiomas modernos cubrían todos los campos de la vida. Erasmo presenta coloquios que comprenden temas como visitas sociales, pelar la pava, discutir, viajes y compras, con un léxico apropiado, es decir, con variantes cultas lo mismo que groseras. Hubo profesores escandalizados, pero el manual de Erasmo *Colloquiorum liber* se publica aún en 1750 sin ser expurgado (Kelly 1969: 120-121).

En la enseñanza de los idiomas modernos, muchos tipos de ejercicios han

<sup>1</sup> NOTA EDITORIAL: Esta edición electrónica subsana algunas erratas tipográficas del original.

surgido y desaparecido a su vez, pero el diálogo didáctico sigue vivo y coleando. No siempre, sin embargo, se han presentado bajo la misma forma. Gradualmente han evolucionado desde un juego de preguntas de alumnos y respuestas del profesor en el contexto de la conferencia magistral como control de comprensión e inicio de memorización mediante repetición insistente de un temario científico, a su uso actual como ejemplo del contacto lingüístico y social del hombre de hoy. Aspectos importantes en este sentido son la claridad expositiva de tal o cual punto gramatical, su valor académico o teórico, su autenticidad, su viveza, su representatividad para la meta apetecida y su funcionalidad.

Dobson (1972: 278-299) explica la utilidad del diálogo refiriéndose al hecho de que un diálogo es capaz de dar vida a elementos sueltos que por sí solos no la tienen:

What's the matter?  
Let's go back and see.  
I know.  
I am worried.  
You look worried.

BARBARA: What's the matter? You look worried.  
ANNE: I am worried. I can't find my keys.  
BARBARA: Really? You had them an hour ago.  
ANNE: I know. But what happened to them after that?  
BARBARA: Maybe you left them in the cafeteria. Let's go back and see.

Así considerado, el diálogo presenta elementos lingüísticos con su entonación y pronunciación naturales, su léxico apropiado, con interjecciones y expresiones idiomáticas adecuadas, permite imaginar la expresión facial apropiada, facilita su memorización, encuadra temas culturales. Tanto para alumnos jóvenes, aunque con distintos matices, como para adultos tiene una gran eficacia.

## 2. CAUDAL DE LOS DIÁLOGOS

¿Qué constituye un buen diálogo didáctico hoy en día? ¿Cómo exactamente se presentan nuevos moldes de intercambios lingüísticos? Los criterios de un profesor de idiomas modernos, un pedagogo, un experto en comunicación, un especialista en didáctica, un lingüista y un autor de manuales varían considerablemente. En la mayoría de los aspectos que aporta cada uno de ellos, sin embargo, debería reinar más armonía de la que frecuentemente observamos hoy en día.

Dobson (1972: 282 y ss.) señala como criterios de calidad:

- la brevedad: cuanto más breve, mejor
- el balance entre las intervenciones de los personajes
- la frase final, que redondee el diálogo, no lo deje colgado

- la naturalidad, que sea como y lo que se dice en la realidad
- la relevancia, que no sobre nada y que se presente lo indispensable

Acto seguido pasa a explicar la mejor manera de enseñarlos. Para ello se inscribe en la tradición lingüística estadounidense behaviorista e insiste en los diferentes tipos de *drills* usuales en dicha metodología. Ahora bien, en lo que respecta a la calidad de los diálogos, y a la calidad de los ejercicios que lleven a la aptitud deseada, a grandes rasgos podríamos decir que se debaten una tradición académica de corte antiguo y una o varias jóvenes disciplinas (tan jóvenes tampoco son, por cierto) dispuestas a barrer la casa con las escobas que sean a condición de que acorten la distancia que hay entre el mundo escolar y académico, por un lado, y la vida misma, por otro. Un factor importante que complica la discusión de los planes de enseñanza generales a nivel nacional es la disparidad de los diferentes tipos de currícula. En esencia se trata de muy diversas visiones políticas y sociales que se centran en el papel de la escuela en la sociedad, en su capacidad de inculcar los valores tradicionales, o, al contrario, en preparar al alumno a vivir su vida con una actitud crítica.

McNeil (1981: 1-74) distingue:

- el currículum humanístico: la educación tiene como objetivo la realización plena de la personalidad individual de cada alumno;
- el currículum de reconstrucción social: la educación tiene por meta llevar a sus futuros ciudadanos a una sociedad más justa para lo cual hay que cambiar la sociedad actual a través de la educación de sus futuros ciudadanos;
- tecnología en el currículum: la educación tiene por objetivo asegurar la consecución de determinados objetivos democráticamente aceptados por la sociedad, mediante un sistema eficaz de enseñanza y evaluación de sus productos (más que de sus procesos);
- el currículum basado en las disciplinas académicas: la educación tiene por meta pasar a futuras generaciones las experiencias y hallazgos de las diferentes disciplinas académicas, respetando la configuración y las relaciones internas de las mismas que le dan los centros de investigación.

Una discusión detallada de cada una de estas corrientes y sus consecuencias para el tema que nos ocupa nos llevaría muy lejos. Un programa general contiene elementos de cada una de ellas, a mi juicio, por más que provengan de diferentes momentos históricos. Pero precisamente este carácter ecléctico hace difícil llegar a cualquier balance. Todos los participantes deberían darse cuenta de la envergadura de cada una de sus orientaciones y razonar su acuerdo interno, cosa que, que yo sepa, no se da prácticamente jamás.

Para el tema que nos ocupa creo que basta destacar la diferencia entre la forma habitual académica de considerar los fenómenos gramaticales, por un lado, y las diferentes y variedades posibilidades lingüísticas que pueden combinarse con objetivos humanísticos o funcionales: prácticamente cualquier objetivo (*el*

*alumno es capaz de..* + descripción de la conducta y no de las reglas gramaticales que haya memorizado) se puede realizar mediante elementos muy diversos. Éste es el aspecto que nos obliga a poner en tela de juicio cualquier discusión gramatical cuando va destinada a enseñar a manejar la lengua.

### 3. VIDA Y LENGUA

Para destacar precisamente la distancia que media entre estos dos mundos, Pattison (1980 / 1982 y 1983) se centra en las diferencias más importantes que se observan entre la interacción entre profesor y alumnos en clase por una parte, y la que se da entre hablantes “normales” de un idioma vivo, por otra, incluso si entre estos últimos se incluyen los extranjeros que hablan ese idioma fuera de su ámbito normal.

El siguiente cuadro resume en llamativas oposiciones los puntos más importantes de su análisis. Ilustra las diferencias que separan a los que analizan la interacción lingüística y social manteniendo un concepto de currículum académico, insistiendo en los elementos discretos observables, por un lado, de los promotores de un mayor acercamiento del aprendizaje a la práctica habitual en la vida misma, por otro. Hay quien analiza y enseña los elementos confiando en la génesis de un uso vitalizador, otros opinan que la práctica misma tiene que dar los moldes para el aprendizaje y que cuanto más se parezcan los ejercicios a la realidad, mejor cuajarán estos ejemplos. Los primeros se apoyan en una larga tradición, los segundos en la psicología de aprendizaje y en consideraciones tan sencillas como “se aprende a nadar en el agua (y no asimilando por separado los movimientos indispensables en el borde de la piscina)”, y cuentan igualmente con una tradición respetable, por cierto.

Además se da un desfase notable en cuanto a relaciones sociales, finalidad de los intercambios y aprovechamiento de enfoques de motivación. ¿Qué se enseña, cómo tiene que comportarse el alumno para gustar, qué tipo de relación impera, simétrica o asimétrica, cuál es la finalidad de las clases impartidas y cuáles son las recompensas y satisfacciones?

	PRÁCTICA ORAL EN CLASE	COMUNICACIÓN FUERA DE CLASE
¿QUÉ?	el tema viene fijado por el profesor, el libro o la cinta	el hablante expresa su propia opinión, deseos, actitud, sentimientos, y suministra su propia información
CÓMO	con la mayor corrección posible, preferentemente en frases “completas”	con los medios que tenga a su disposición: palabras, gestos, mímica; como sea, pues
“CONTRA QUIÉN”	un grupo bastante grande cuyos miembros no pueden tener contacto visual siempre;	uno a más interlocutores que suelen tener contacto visual y que se interesan

	además ninguno se interesa por lo que dicen los demás, excepto uno que se fija en cómo se habla, con qué grado de corrección formal	por lo que dice el hablante y que se fijan en ello más que en la manera de expresarse del hablante
POR QUÉ	porque se lo dice el profesor para sacar buena nota	porque hay un motivo personal y / o social para hablar; el que habla quiere pasar hechos, ideas, instrucciones, expresar actitudes o sentimientos, que al mismo tiempo tienen su interés para los que escuchan
RESULTADOS	“bien, bien”; nota	el que habla y el que escucha completan lo que les parezca importante, mediante persuasión legal, o ilegal, consiguen lo que quieren, hallan la respuesta a sus preguntas, se resuelve un rompecabezas, se toma una decisión, se establece un contacto social, los interlocutores demuestran su creatividad, etc.

(interpretación más bien libre de un cuadro de Pattison, 1980 /1982 y 1983)

Este escueto cuadro refleja claramente la distancia que media entre la vida “real” y la visión deformada a la que obligan las tradiciones del aula: el profesor es el que manda. No te invita a hablar: te obliga. No te comprende como te comprende cualquier persona en una situación normal: pretende no comprenderte hasta que no articules tú una frase formalmente correcta, “completa”, es decir, con verbo. Las relaciones entre profesor y alumno en clase son asimétricas, cuando la vida real arroja un porcentaje bastante más elevado de relaciones simétricas. En contextos normales la persona que habla pretende conseguir ciertas cosas, lograr determinados objetivos, persuadir a su interlocutor. Raras veces éste se dejará persuadir por una frase correctamente formulada sin más.

Entre lo que pasa en la vida “real” y el discurso en clase hay un evidente conflicto, como mínimo una distancia que conviene acortar en los ejemplos que ponemos en clase. Los manuales o libros de texto pueden variar de carácter, raro es el libro que no pretenda enseñar a comunicarse como persona. Los ejemplos son la base de la adquisición de esta capacidad. Conviene, pues, que reflejen las relaciones maduras entre personas normales. En los ejemplos que siguen intentaremos dar una impresión de la distancia que media entre lo que el sentido común, nuestra intuición o nuestra experiencia común acumulada puede aportar cuando se trata de enjuiciar los modelos y los moldes que nos imponen los libros de texto.

## 4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

### 4.1. SÍ / NO

A muchas solicitudes de información cabe contestar con *sí* o *no*:

- ▷ ¿Vas a pasar por casa?
- ▶ Sí / no.

Ningún precepto morfológico o sintáctico prohíbe que se conteste negativamente, ni positivamente, a una solicitud de información, como ésta, comprendida entre dos interrogaciones. Ahora bien, en muchos casos, semántica o pragmáticamente lo que va entre dos interrogaciones no forma una solicitud de información, sino que es una petición de otro tipo:

- ▷ ¿Puedes decirme la hora que es?
- ▶ Son las nueve.

Imagínense que alguien contesta diciendo:

- ▷ ¿Puedes decirme la hora que es?
- ▶ Sí.

La base del chiste está en su corrección formal. Todo hablante normal sabe que el primer interlocutor pretende que el segundo conteste diciendo la hora. A una solicitud indirecta mediante verbo modal difícilmente puede contestarse como si solo se tratara de pedir información y no de un caso de persuasión. Pero una evidente petición, como un pedido en una cafetería, puede contestarse de esta forma breve y pragmática:

- ▷ Un bocadillo de jamón, por favor.
- ▶ No.

La respuesta puede no ser del agrado del cliente, ni corresponderse con las normas de la cortesía, y no la hubiera recordado si no fuera fruto de repetidos choques culturales. "No" significa algo así como *no quedan, venga, piense otra cosa, el tonto es usted porque cómo se le ocurre, y además, dése prisa, porque no tengo ganas de esperar*. Puede significar esto, puede también ser otra cosa. Lo que pasa es que no lo sabemos porque depende del contacto visual. Con una sonrisa, este "no" puede ser gratificante, sin ella -y esto es evidentemente lo que me pasó un par de veces- suena grosero.

¿Qué validez general tienen, provisionalmente, las siguientes reglas: *a una solicitud de información se contesta dando la información pedida* y *a una petición se accede entregando el objeto deseado, haciendo el favor en cuestión o ejecutando la acción solicitada*?

## 4.2. REACCIONAR

¿Que reacción es la más apropiada ante la siguiente frase?:

- ▷ Se ha muerto mi padre
- ▶ ...
- a. El mío no.
- b. Mi más sentido pésame.
- c. El mío se murió hace diez años.
- d. ¿Y tu madre? ¿Qué tal está?

Admitir las cuatro reacciones como plausibles supone forzar la mano. Aunque con un poco de fantasía podrían pensarse contextos en que cada una de estas reacciones tuviera su lugar, en sentido común, la experiencia acumulada en cada uno de nosotros, indica cuál de ellas es la más adecuada a la situación, o, caso de haber varias, cuál es su (de)creciente propiedad. En cualquier caso, hay que contestar DE ALGUNA FORMA, al igual que en los siguientes ejemplos.

- ▷ Me ha tocado la lotería.
- ▶ ...

Como sea, te puede comer la negra envidia, pero tienes que contestar algo.

- ▷ ¡Qué frío!
- ▶ ...

El que no contesta es que está congelado ya: lógicamente no se articula nada con la misma facilidad en las diferentes estaciones del año.

- ▷ Perdona el retraso.
- ▶ ...

Explicación justificativa (retrasos ineludibles de transporte público, bicicletas o coches robados, pinchazos), mentira evidente (disco cerrado), todo tiene su lugar en este juego comunicativo. Pero incluso si el primer interlocutor no ofrece ninguna explicación, el otro tiene que reaccionar de alguna manera. Vamos, que si no la cosa no termina ahí:

- ▷ No te preocupes / no pasa nada / no habíamos empezado todavía / no te has perdido nada hasta ahora.

Planteado de esta forma, el problema resulta sorprendente por su sencillez: puestos a crear el contexto de una locución, en seguida se nos ocurren posibilidades y patentes insensateces. Además, cada uno de los oyentes o lectores de estas frases contestaría igual en los mismos contextos. Tan originales no somos, ni tampoco tan anárquicos. A pesar de ello, solemos no enseñar el grado de propiedad de determinadas reacciones. Compárense las dos preguntas siguientes y las reacciones a las que dan pie:

- ▷ ¿A qué hora llega el tren?
- ▶ El tren llega a las dos.

- ▷ ¿A qué hora llega?
- ▶ A las dos.

Reacción habitual la primera en el contexto escolar: completa: -repite el agente- y correcta. La segunda pareja se enmarca en un contexto comunicativo previamente detallado, por lo cual quizás habría que añadir el agente *el tren* en la pregunta. En la respuesta es superfluo, lo mismo que en la primera pareja. ¿Cuál es la reacción más solicitada en los libros de texto? Evidentemente la primera, que echa unos sólidos cimientos de un diálogo de besugos. Pero, ¿cuántas veces en sus últimas tres o cuatro clases de lengua ha insistido en que sus alumnos contestaran siguiendo el primer modelo, simplemente para ver si utilizan bien el verbo? Y reflexione sobre la frecuencia con la que aparecen en el libro de texto que maneja intercambios del siguiente tipo en el que el segundo interlocutor se aparta definitivamente del ideal de corrección gramatical:

- ▷ ¿A qué hora puedo volver a Barcelona?
- ▶ Este tren regresa a las siete, pero puede coger otro, hay un tren cada media hora.

Pocas veces, a que sí. Sin embargo, cuando se trata de "informarse", esta respuesta es la más eficaz.

### 4.3. INTERCAMBIOS MÁS LARGOS

Dice Dobson (1972) que uno de los criterios para detectar un buen diálogo es su brevedad. Para respetar el rítmico del ejemplo siguiente opto por dejar la instrucción en danés que nos invita evidentemente a leer y traducir el texto:

14. Laes folgende og prov at oversætte det

ANTONIO: ¿Qué has hecho hoy, María del Mar?

M. DEL MAR: Me he levantado a las siete para tomar café contigo. Primero he arreglado la casa y después he salido a la compra. He desayunado en la calle. A la una y cuarto he preparado la comida. A las dos menos cuarto has llamado tú y otra vez no has venido a comer.

Para Dobson sería largo ya. Este fragmento comprende más o menos el 40 por ciento del diálogo total. ¿Qué puede seguir? ¿Cómo continúa este diálogo. Pensemos que los interlocutores son personas normales. Cabe pensar en:

- una fuerte recriminación expresada por María del Mar hacia su marido
- una enumeración pacífica del resto de las actividades de María del Mar

Veamos el siguiente 40 por ciento:

Entre las tres menos veinticinco y las tres y veinticinco he escuchado la radionovela. Después de la siesta he salido de paseo con mi madre. Hemos bajado por la Gran Vía hasta Galerías Preciados. A las siete y veinte hemos ido al café Manila a encontrarnos contigo; poco después has llegado tú ya las nueve en punto nos hemos venido a casa todos juntos a cenar.

El diálogo se alarga sin añadir de momento más claridad en el tema central. Y de momento priva la segunda hipótesis interpretativa. Piense el lector en la base que tenía para pronosticar el desarrollo de esta conversación: ¿sigue acorde con las relaciones entre marido y mujer que vemos en un principio? El marido, por cierto, se toma las cosas con calma:

ANTONIO: ¡Qué bien! ¿Y qué vas a hacer mañana?

M. DEL MAR: Pues... Me voy a levantar a las siete para tomar café contigo. Primero voy a arreglar la casa y...

(Dam Jensen / Vinther, 1985: 106)

Como chiste está bien. Como ejemplo para extranjeros y modelo de interacción digna: ¿son así las mujeres españolas? ¿Discuten así con sus maridos? ¿O se trata simplemente de una estampa cultural? Podrían haberse completado los ejemplos del perfecto en este fragmento con algunas expresiones de descontento por parte de ella, y cómo no, por parte de él también. Si aprender a comunicarse supone saber lo que dicen las personas normales, la clase y el profesor deben garantizar la autenticidad, o como mínimo la plausibilidad de los ejemplos. La trampa más evidente la constituye el afán de tipo "Gestalt" de querer rellenar huecos, de completar el panorama, y en este caso el panorama gramatical. Puede argumentarse diciendo que un alumno joven aprende interpretando una abundancia de estímulos, y que los alumnos más formados y mayores se benefician de ejemplos más claros, más abiertos al análisis. Pero al mismo tiempo muy poca gente necesita que se le presente el texto desplumado, reducido a estructuras gramaticales y caricatura social. Y si el alumno dice necesitar este tipo de texto claro, predecible y súper manejable, va camino de no aprender lo que debe.

En este ejemplo, el perfecto hubiera quedado perfectamente presentado con uno o dos casos. No suele hacerse así. El alumno necesita más ejemplos de la regla. Pero el criterio más claro en este campo es el de la necesidad imperiosa de la regla: "en esta situación comunicativa es imprescindible la regla gramatical que proponemos o no". Porque nunca es o debe ser la regla la que se presente con exclusividad: es la situación comunicativa la que puede obligar a conocer la regla, pero que puede pedir también otras cosas; y que seguramente más que esa regla: unos personajes imitables, con los que el alumno pueda identificarse, que reflejen cuando menos los usos y costumbres de la lengua meta.

#### 4.4. ¿CÓMO PODAR UN DIÁLOGO?

I. Hans und seine Tante Inge

Hans y su tía Inge

- (1) Es ist heiß heute, Tante Inge.  
Hace calor hoy, tía Inge
- (2) Ja, me in Junge, du kannst Eis kaufen.  
Sí, hijo mío, puedes comprarte un helado
- (3) Danke, du bist nett.  
Gracias, qué buena eres
- (4) Da ist ein Eismann.

- Ahí tienes un vendedor
- (5) Das ist fein.  
Qué bien
- (6) Was nimmst du?  
¿Qué tomas tú?
- (7) Nuß-Eis, bitte, das schmeckt am besten.  
Helado de nueces, es el que mejor sabe
- (8) Meinst du?  
¿Tú crees? / ¿ah, sí? / ¿de veras?
- (9) Bestimmt? Nimmst du kein Eis?  
Segura. ¿No tomas helado tú?
- (10) Nein, danke.  
No, gracias
- (11) Hast du Angst?  
¿Tienes miedo?
- (12) Nimmt Mutti denn Eis?  
¿Tu mamá toma helado?
- (13) Nein, Mutti nimmt nie Eis.  
No, mi mamá no toma helado jamás
- (14) Na, siehst du?  
¿Ves?
- (15) Ist Eis denn Gift?  
¿Acaso es veneno el helado?
- (16) Kauf dein Eis, mein Kind.  
Cómprate el helado, hijo mío

La traducción no es muy fluida, por cierto, pero intenta reflejar el original que sirvió de base para la siguiente, segunda versión, más acorde con lo que se hace y lo que se dice en semejante situación:

## II. Bearbeitung (Elaboración)

Heute ist es aber heiß.  
Vaya que si hace calor hoy  
Das kann man wahl sagen. Willst du ein Eis?  
Y que lo digas. ¿Quieres un helado?  
Oh, ja!  
Sí  
Dart druben gibt's Welches.  
Ahí tiene  
Prima!  
¡Genial!  
Was für ein Eis willst du denn?  
¿Qué sabor quieres?  
Nuß-Eis, das schmeckt am besten.  
Nueces es el que más gusta  
Ach, so!  
Vaya  
Und was nimmst du?  
Y tú, ¿qué tomas?  
Ich mochte keins.  
No me apetece nada  
Warum denn nicht?  
¿Y por qué es eso?  
Mir schmeckt's nicht. IBt deine Mutti denn gem Eis?  
No me gusta. ¿A tu madre le gusta tomar helado?

Nein  
No  
Na, siehst du  
¿Ves?  
Also los, kauf dir schon dein Eis.  
Bueno, venga, cómprate el helado ya.

Una versión aún larga, pero más coloquial, de mejor ritmo, y de aspecto más auténtico. Cuál no será la sorpresa al comprobar Eppert que en la práctica este intercambio se reduce a:

III.

▷ Papá, gibst du mir 'nen Groschen?  
Papá, ¿me das un duro?  
▶ Wofür denn?  
¿Y para qué?  
▷ Eis!  
Helado

Y la respuesta, que se hace eco del momento psicológico y físico (cansancio, etc.), a gusto del consumidor:

▶ Da hast du einen!  
Toma  
▶ Heute nicht mehr. Du hast schon eins gehabt.  
Hoy ya no. Ya has tomado uno  
▶ Was, schon wieder?  
Meca, ¿otra vez?

(Eppert, 1972)

## 5. EL INTERCAMBIO VERBAL COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

De los ejemplos precedentes se desprende que tanto en intercambios cortos como en diálogos didácticos de mayor envergadura suele primar la supremacía estructural. Se usan estructuras en abundancia que unas veces se adecuan a la función y la situación comunicativa, pero muchas veces ni a ellas ni a los papeles sociales y psicológicos más plausibles.

¿Qué mecanismo de control puede evitar tales desplantes? En primer lugar el sentido común, cierta cantidad de fantasía e imaginación y la experiencia que permiten juntos evocar el desarrollo del intercambio según los cauces más realistas. Creo que podríamos ampliar fácilmente estos ejemplos con otros, tanto o más peregrinos, y podríamos multiplicar también el número de críticas. Hay tela para rato, sobre todo mientras llevemos la discusión con gente malformada como nosotros mismos por una tradición lingüística de siglos. Los del gremio sufrimos todos el mayor o menor grado del síndrome académico que nos hace aceptar la realidad como debería ser según los expertos y no escuchamos ni vemos la que tenemos delante y que no se ajusta a esos moldes.

Para contrarrestar esta ancestral tradición, creo que tenemos que recurrir a un aparato crítico que refleje nuestro estilo de pensar y que al mismo tiempo se aparte lo suficientemente como para enfocar nuestros problemas con distancia y sin embrollos.

¿Cuáles son las reglas que hacen que un intercambio verbal pueda calificarse como tal? En cualquier intercambio verbal sensato los interlocutores no hablan para presentar repetidos ejemplos de problemas gramaticales, sino para conseguir algo obrando con un fin mutuo. Grice define, en una valiosísima aportación a la filosofía del lenguaje y a la pragmática, el “principio cooperativo” en estos términos:

Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the COOPERATIVE PRINCIPLE. (1975: 45)

Este principio cooperativo se detalla luego en cuatro máximas, las de cantidad, calidad, relación y manera:

#### QUANTITY

1. Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange).
2. Do not make your contribution more informative than is required.

#### QUALITY

1. Do not say what you believe to be false.
2. Do not say that for which you lack adequate evidence.

#### RELATION

1. Be relevant.

#### MANNER

1. Avoid obscurity of expression.
2. Avoid ambiguity.
3. Be brief (avoid unnecessary prolixity).
4. Be orderly

(1975: 45-46)

Naturalmente estas máximas no tendrían carácter preceptivo si no se pudieran saltar a la torera. Hecha la ley, hecha la trampa. El propio Grice continúa diciendo:

1. QUANTITY. If you are assisting me to mend a car, I expect your contribution to be neither more nor less than is required; if, for example, at a particular stage I need four screws, I expect you to hand me four, rather than two or six.
2. QUALITY. I expect your contribution to be genuine and not spurious. If I need sugar as an ingredient in the cake you are assisting me to make, I do not expect you to hand me salt; if I need a spoon, I do not expect a trick spoon made of rubber.
3. RELATION. I expect a partner's contribution to be appropriate to immediate needs at each stage

of the transaction; if I am mixing ingredients for a cake, I do not expect to be handed a good book, or even an oven cloth (though this might be an appropriate contribution at a later stage).

4. MANNER. I expect a partner to make it clear what contribution he is making, and to execute his performance with reasonable dispatch

(1975:47)

A participant in a talk exchange may fail to fulfill a maxim in various ways, which include the following:

1. He may quietly and unostentatiously VIOLATE a maxim; if so, in some cases he will be liable to mislead.

2. He may OPT OUT from the operation both of the maxim and of the CP; he may say, indicate, or allow it to become plain that he is unwilling to cooperate in the way the maxim requires. He may say, for example, 'I cannot say more; my lips are sealed'.

3. He may be faced by a CLASH: he may be unable, for example, to fulfill the first maxim of Quantity (Be as informative as is required) without violating the second maxim of Quality (Have adequate evidence for what you say).

4. He may *flout* a maxim; that is, he may BLATANTLY fail to fulfill it. On the assumption that the speaker is able to fulfill the maxim and to do so without violating another maxim (because of a clash), is not opting out, and is not, in view of the blatancy of his performance, trying to mislead, the hearer is faced with a minor problem: How can his saying what he did say be reconciled with the supposition that he is observing the overall CP? This situation is one that characteristically gives rise to a conversational implicature; and when a conversational implicature is generated in this way, I shall say that a maxim is being EXPLOITED.

(1975: 49)

Además de los ejemplos que ofrece el propio Grice, ver Levinson (1983). Como precursores a este tipo de trabajo hay que citar evidentemente a Austin (1962) y Searle (1969). Explicando los presupuestos presentes en la mente de los interlocutores para que una promesa se interprete como tal, Searle no sólo nos indica un camino a seguir, sino que muestra también a las claras por qué la descripción de las situaciones comunicativas aparentemente más comunes dista tanto de ser inequívoca. Este mismo problema está en la base de las discusiones en torno a la ecuación entre funciones comunicativas y exponentes lingüísticos. ¿Por qué relacionamos la noción general de "existencia / inexistencia" con los exponentes:

"(no) hay, ¿(no) hay?, estar, tener"

(Slagter 1979), y no simplemente con *no* como en la reacción al pedido

▷ Un bocadillo de jamón, por favor.

▶ No.

que vimos arriba? Pues porque el segundo interlocutor viola una máxima. La respuesta es informativa sin contener elementos superfluos (difícil coyuntura), responde a los criterios de la máxima de calidad, es sumamente relevante, no es

nada obscura ni ambigua, no peca de prolija y dentro de lo que cabe, es ordenada. A pesar de todo eso, choca. No responde a *usted quiere tomar algo pero no tenemos lo que me pide, y por lo tanto me permito sugerirle otra cosa sin esperar a que usted se vea obligado a inquirir acerca de la existencia de otros alimentos, por ejemplo, bocadillos de otra cosa*. La violación de la máxima de cantidad da pie a una "implicatura conversacional" al tiempo de dar lugar a que el primer interlocutor piense que el segundo no quiere o no puede respetar el principio de cooperación.

Con estas breves observaciones no está agotado este tema. Únicamente lo señalo aquí para apuntar a una dirección prometedora para futuros análisis de materiales didácticos. Ver también: Klein 1986, Ellis 1986, Levinson 1985, Brown & Yule 1983a y Brown & Yule 1983b.

## 6. EL DIÁLOGO EN EJERCICIOS O EJERCICIOS DIALOGADOS

Una de las virtudes del diálogo es que permite practicar con elementos de lenguas tal y como se presentan en realidad: hablando con otros alumnos, cada uno de ellos se prepara para la interacción de verdad. La relevancia del intercambio es importante. Volviendo igualmente a la caracterización esquemática de la interacción en clase y la de la vida real, cabe señalar notables diferencias de enfoque no sólo en los diálogos modelo, sino también en los ejercicios. Si los diálogos modelo deben presentar muestras de lengua aparentes, los ejercicios tienen que presentar motivos verosímiles. Invitar a un alumno a que hable con otro simplemente porque sí, no casa con el lema de que la clase prepara a la vida. Invitarle a un alumno a que solucione un problema con ayuda de datos que sólo puede aportarle oralmente -comunicando en el sentido directo de la palabra- es darle una oportunidad para aprender a nadar en el agua. Al aprender así activará más aptitudes parciales combinadas que obligándole a hacer primero un ejercicio memorístico sobre cada uno de los puntos gramaticales que interesan a esa actividad comunicativa para después invitarle a combinar esos elementos en un contexto más completo y más realista. Parece ser incluso que la psicología de aprendizaje aporta sobrados motivos para rechazar este tipo de aprendizaje acumulativo que recuerda épocas audiolinguales y conceptos conductivistas. Adelante, pues, los ejercicios comunicativos con sabor de vida real.



Wo liegt der Fotoapparat?

Auf dem Regal?  
Hinter dem Blumentopf?  
Neben dem Plattenspieler?

Nein, da ist er nicht!

In der Schublade?  
Zwischen den Büchern?  
Unter dem Sofa?  
Vor der Vase?

Ja, da ist er!

En este ejemplo se aprovecha una situación suficientemente reconocible como para ser útil para alumnos jóvenes y adultos. Alguien se ha dejado la cámara en casa, pero no recuerda dónde. Otra persona la necesita y no sabe dónde buscar. El ejercicio encaja en la fase B de la *Uebungstypologie de Kommunikativer Englischunterricht* (Candlin y otros 1979). En esta fase se trata de practicar y memorizar las estructuras necesarias para dar y pedir información sobre el sitio donde se encuentran objetos en el ámbito casero, y asimilar practicando los elementos lingüísticos necesarios para hablar de la noción general de ubicación (para función, noción general y noción específica, ver Slagter 1979).

Los distintos elementos están bien agrupados, la situación se presta, y practicando en parejas, los alumnos hablarán durante algún tiempo sirviéndose de los distintos enunciados (*¿En el estante? ¿Detrás de la maceta? ¿Junto al tocadiscos? ¿En el cajón? ¿Entre los libros? ¿Debajo del sofá? ¿Delante del*

*florero?* y sus correspondientes respuestas: - *No, allí no está / - Sí, allí está*). El elemento netamente anticomunicativo es la propia cámara que se encuentra bien a la vista de todos. El ejercicio pierde finalidad al saber los dos interlocutores la respuesta a la pregunta incluso antes de formularse ésta: detrás del florero.

En la enseñanza comunicativa, además de los inevitables ejercicios que insisten en los aspectos morfosintácticos, tiene que haber suficientes ejercicios reto con lo que ha venido a llamarse un "huevo informativo", una asimetría en el control de los datos. En un ejercicio para varios interlocutores no saben lo mismo todos ellos, al igual que lo que pasa en la vida real donde el principal motivo para hablar -además de simplemente rendir respetos a la función fática de Jakobson- es investigar, querer saber cosas, preguntar las cosas con fines evidentes y solucionar problemas.

En este caso, se trata de un ejercicio que aparentemente es comunicativo, están todos los elementos dentro de una situación funcional, pero falla la finalidad que resume varias de las reflexiones de Grice. Por lo mismo que muchas clases de conversación son un desastre y muy difíciles de dar simplemente porque carecen de propósito, no hay peor pecado didáctico (motivación) que olvidarse de la finalidad del intercambio propuesto. No digo que este ejercicio no pueda tener sentido, pero la cámara oculta tendría más valor.

La misma situación, y un dibujo muy parecido, la vemos en *Para Empezar* donde sirve de punto de partida para un ejercicio de comprensión oral. El texto grabado en casete dice:

- ▶ Oye, me he dejado las llaves en casa ...
- ▷ ¿Dónde están?
- ▶ Mira a ver en el cajón de la mesa.
- ▷ Un momento ... Sí, hay unas pero son las del coche.
- ▶ Pues mira a ver al lado del tocadiscos.
- ▷ No, sólo están tus gafas.
- ▶ ¿Y en el bolsillo de la chaqueta?
- ▷ ¿Dónde está la chaqueta?
- ▶ En el armario de la habitación.
- ▷ Pues, mira a ver si se me han caído.
- ▶ Sí, estaban en el suelo, debajo del sofá.

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS:

En el cajón de la mesa.  
Al lado del tocadiscos.  
En el suelo, debajo del sofá.  
En el armario.  
En la habitación.



de más solera.

Para indicar que las cosas cambian a pesar de esta introducción pesimista, veamos un ejemplo que constituye la forma habitual en los enfoques audiolinguales de corte conductivista. Se trataba en los años sesenta de programas cerrados, idénticos para todos los alumnos. Eran programas que se basaban en una completa igualdad entre métodos de enseñar y formas de aprender. La ruta ideal, pensábamos entonces, era la misma para cualquier tipo de alumno, independientemente de su forma de asimilar nuevos conocimientos y nuevas aptitudes.

Brilla por su ausencia cualquier duda, cualquier alusión a otros estilos de aprendizaje, por ejemplo, enfoques que se esfuerzan por combinar los aspectos indispensables de memorización con cierto grado de reflexión lingüística, cierta "contemplación" del sistema comunicativo y sus medios expresivos, elementos más propios de currícula humanísticos o de corte más bien cognitivista. En la época de esplendor behaviorista poseíamos la verdad didáctica y -cosa más alarmante- la verdad lingüística al mismo tiempo. Porque, ¿en qué contexto comunicativo se sitúan preguntas y respuestas como las que siguen? ¿Quién habla así?

79

¿Puedo fumar?	Sí, fume Vd.
¿Puedo hablar?	Sí, hable Vd.
¿Puedo cruzar?	Sí, cruce Vd.
¿Puedo pasar?	Sí, pase Vd.
¿Podemos llamar?	Sí, llamen Vds.
¿Podemos mirar?	Sí, miren Vds.
¿Podemos bajar?	Sí, bajen Vds.
¿Podemos cobrar?	Sí, cobren Vds.

82

¿Puedo marcharme?	Sí, márchese Vd.
¿Puedo quedarme?	Sí, quédese Vd.
¿Puedo irme?	Sí, váyase Vd.
¿Podemos sentarnos?	Sí, siéntense Vds.
¿Podemos divertirnos?	Sí, diviértanse Vds.
¿Podemos servirnos?	Sí, sírvanse Vds.

(Ealing 1979: 132)

En estos ejercicios predomina la forma sobre el significado. En ejercicios de carácter más comunicativo, o más "contemplativo", se reconoce que a una misma pregunta puede haber varias respuestas cuya propiedad depende del contexto. ¿Cuál de estas tres respuestas posibles es la que da la seguridad de que en efecto nadie se va a molestar?

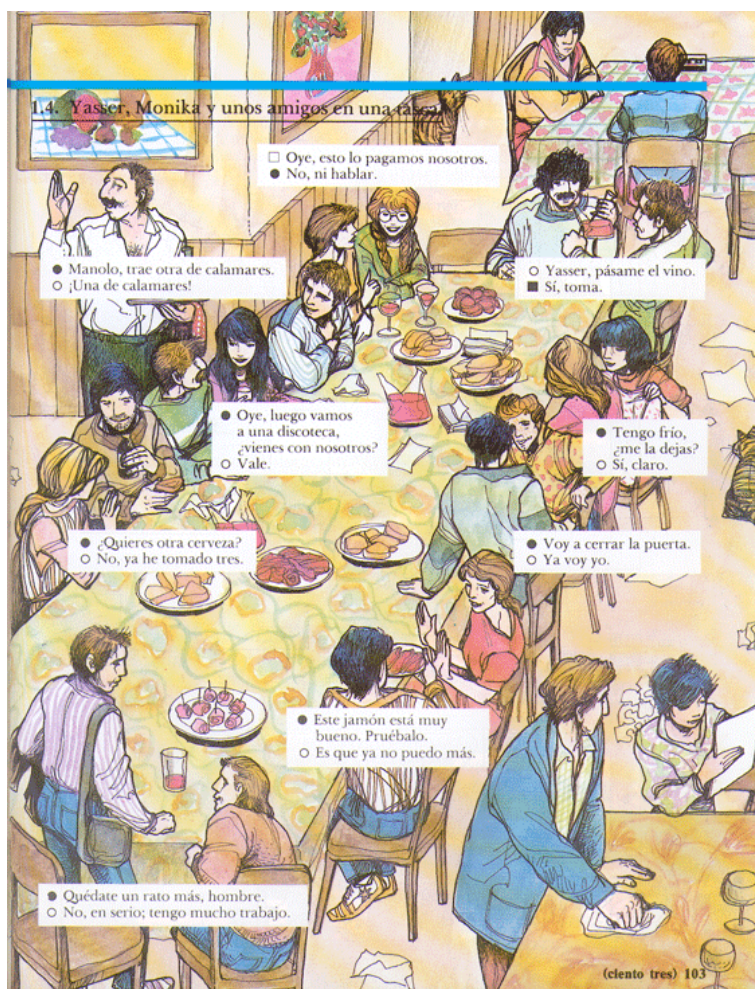
¿Puedo fumar?

- Sí, puede fumar.
- Fume usted.
- Fume, fume.

Y en la pareja que sigue, ¿cuál crea un ambiente molesto, posiblemente por la entonación pero con seguridad también por la forma?

¿Puedo fumar?

- Sí, fuma.
- Sí, fuma, fuma.



Una serie de intercambios cortos entre amigos y compañeros, alumnos de un mismo colegio. Una merienda o un vino en una tasca. En el intercambio (A) cabría pensar en un desarrollo como por ejemplo:

- (1)
  - ▷ Este jamón está muy bueno. Pruébalo.
  - ▶ Es que ya no puedo más.
- (2)
  - ▷ Este jamón esta muy bueno. Pruébalo.
  - ▶ Es que ya lo he probado.

- (3)  
▷ Este jamón está muy bueno. Pruébalo.  
▶ Sí, sí, está muy bueno.

¿Cuál de estos tres intercambios figura en el libro, o cuál de ellos debería figurar en el libro? El primero, por el gesto. El segundo es posible, pero empezar con *Es que...* resulta extraño, mientras que el tercero es imposible por el gesto de la chica de la derecha.

Los dos chicos de la izquierda abajo, en el intercambio (B) podrían elegir entre:

- (1)  
▷ Quédate un rato más, hombre.  
▶ No, en serio; tengo mucho trabajo.

- (2)  
▷ Quédate un rato más, hombre.  
▶ Sí, me voy a quedar un poco más.

- (3)  
▷ Quédate un poco más, hombre.  
▶ Bueno.

Aquí evidentemente el mejor intercambio es el (1). El (2) es soso, mecánico, de diálogo de besugos, mientras que (3) es posible, con entonación de pensárselo un poco y vacilante.

Otro ejemplo como el intercambio (2) que acabamos de ver:

- (1)  
▷ ¿Puede envolvermelo para regalo?  
▶ Sí, puedo envolversele.
- (2)  
▷ ¿Puede envolvermelo para regalo?  
▶ Sí, vaya usted a la caja 2 y allí se lo envolverán.

Vaya contraste entre (1) y lo que sabe intuitivamente cualquier persona sensata, ignorante de principios cooperativos y sin conocer para nada a Grice: la respuesta en (1) viene a significar más o menos un rechazo. La respuesta en (2) es la que no llama la atención porque es la que esperaríamos. Pero eso no es así en manuales de tipo estructuralista. ¿Por qué se obliga a contestar como en (2)? ¿Cuál es el efecto de (1)? Nos lo deberían enseñar las gramáticas, aunque sólo fuera por posibles diferencias de cultura que nunca se tocan si nos limitamos a los aspectos formales. Este tipo de gramática, que yo sepa, no existe todavía en el campo de la enseñanza del castellano.



Haverkate, en este mismo tomo, dedica atención a invitaciones que no lo son. *Para Empezar* tiene este ejemplo:

- (1)  
 ▷ A ver si venís a cenar a casa algún día.  
 ► ¿Cuándo? ¿Esta misma noche?
- (2)  
 ▷ A ver si venís a cenar a casa algún día.  
 ► Bueno, ya quedaremos.

La primera locución de (1) no es invitación, sino pura cortesía. *A ver si venís...* no indica grandes deseos de saludar a los invitados por casa. La reacción es un poco precipitada, por decirlo suavemente. En Holanda, además, lo primero que se haría en la inmensa mayoría de los casos es echar mano de la agenda, con el correspondiente efecto de ducha fría.

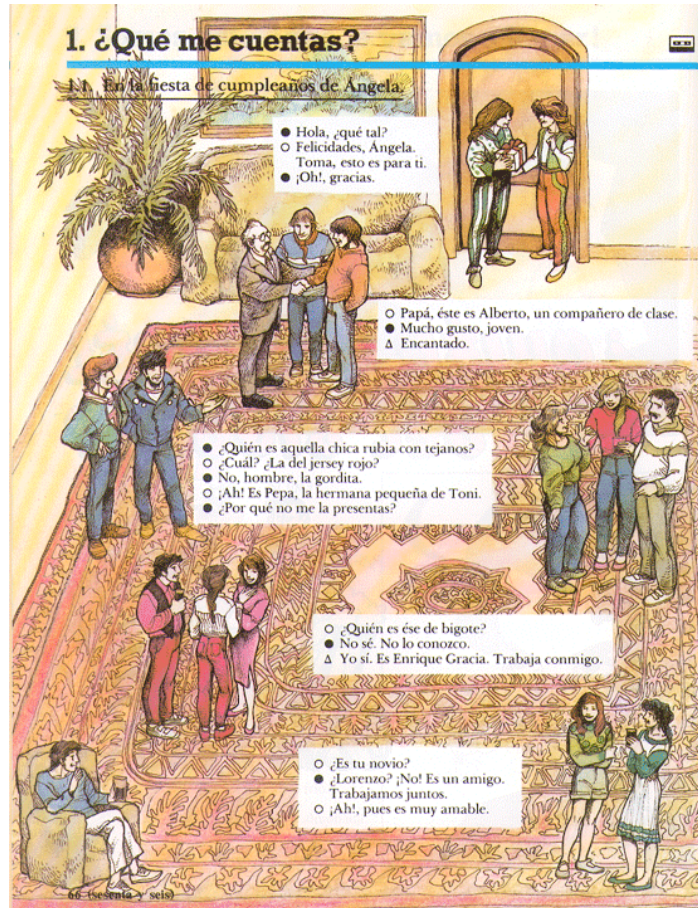


## 7. UTILIDAD PRAGMÁTICA Y CAMISAS DE FUERZA PARADIGMÁTICAS Y SINTAGMÁTICAS

El mayor enemigo del diálogo normal en clase -el que se produce entre profesor y alumnos, el que sirve de modelo a la unidad didáctica, y el que se propone como marco de interacción en todo tipo de ejercicios- no quepa duda de que lo somos nosotros y nuestra formación.

Para ilustrar este punto reproducimos primero un ejemplo tomado de *Para Empezar*. En un cumpleaños comentan dos amigos la identidad, el aspecto y las calidades de algunos de los invitados:

- ▷ ¿Quién es aquella chica rubia con tejanos?
- ▶ ¿Cual? ¿La del jersey rojo?
- ▷ No, hombre, la gordita.
- ▶ ¡Ah! Es Pepa, la hermana pequeña de Toni.
- ▷ ¿Por qué no me la presentas?



Comparen este diálogo con este otro tomado de un libro de texto usado en la enseñanza media holandesa:

## 41.2 Complemento directo + complemento indirecto

### 41.2.A Combinatie van persoonlijke voornaamwoorden



#### Spreekoefening



### 41.2.B



Kijk naar de tekst in de tekening.

In de zin: *No, no lo conocemos.*

In de zin: *¿No nos lo presentas?*

is *lo* complemento directo.

is *lo* ook complemento directo, en *nos* is complemento indirecto.

#### 41.2.B

▷ No conocemos a aquel señor.

▶ No, no lo conocemos.

¿No nos lo presentas?

▽ Claro, si queréis, os lo presento.

La estructura en sí es útil, y los autores hacen bien en presentarla. Su utilidad, sin embargo, se viene abajo al entrar a fondo en los aspectos paradigmáticos. Con ello, los autores sólo consiguen que los alumnos se vean enfrentados con un problema gramatical, cuando en principio, tratándose de un estructura de uso muy circunscrito, podría bastar con una y aprenderla como se asimila una expresión idiomática: sin desmenuzarla para nada. (Expresiones como *Siéntese*, *¿Me hace el favor?*, *Dígame* se asimilan en las primeras fases de un curso sin problema alguno, si vienen contextualizadas y presentadas de forma global; no interesa desvelar sus secretos morfológicos). Una vez tomado el camino estructuralista, son de rigor escenas paralelas donde los autores se esfuerzan por situar la estructura en contextos diferentes, y ofreciendo un abanico de casos que todos juntos demuestren que existen paradigmas completos, verbales y pronominales.

#### 41.2.D

Luisa en haar verloofde zijn aan het winkelen

Luisa y su novio de compras

LUISA: ¡Mira que chal más bonito!

NOVIO: ¿Te gusta?

LUISA: Sí, ¿me lo compras?

NOVIO: Te lo compro para Reyes.

¿Los Reyes se dejan ver el plumero con tanta facilidad? Se supone que lo bonito es sorprender a nuestros seres queridos. En este diálogo se quita la ilusión y se imponen los imperativos gramaticales cuando en realidad al novio le toca tomar buena nota de la primera exclamación. El resto sobra y además presenta a los hispanohablantes bajo una luz extraña.

Invito al lector a suplir espontáneamente una segunda frase, un comentario, a las siguientes exclamaciones identificándose con la persona que pudiera decir la primera:

Por fin me han devuelto el televisor.

Por fin me han enviado la tarjeta de miembro.

Por fin he conseguido bailar el tango y el merengue.

Por fin le he dado una pulsera a mi mujer.

Por fin he aceptado el puesto de presidente del club náutico.

A que lo primero que salta y lo más verosímil es algo así como:

Me lo han tenido un mes en el taller.

No sé desde cuándo me la tienen prometida.

Han tardado un mes en enseñármelos.

No me acuerdo de las veces que me ha pedido una.

Han insistido tanto que incluso mi mujer me dijo que aceptara.

Pero comparen con el ejercicio siguiente tomado del mismo capítulo:

41.2.E

▷ Por fin me han devuelto el televisor.

▶ Han estado reparándomelo durante todo un mes.

Hacer frases parecidas con los elementos siguientes:

1. Enviar tarjeta de miembro.  
Prometerme.

2. Conseguir (yo) bailar el tango y el merengue.  
Enseñarme.

3. Darle una pulsera a mi mujer.  
Pedirme.

4. Aceptar (yo) el puesto de presidente del club náutico.  
Ofrecerme.

Creo que en vez de enseñar un paralelismo falso e innecesariamente complicado, más vale explicar que:

A: - exclamación del tipo queja:

+ A: - comentario explicativo

o bien:

+ B: - expresión de simpatía

+ B: - pregunta que manifieste simpatía, etc.

El "terror al paradigma incompleto" o el "fantasma del paradigma completo" lleva también a situaciones como las siguientes:

41.2.F

DÍMELO LOLA

▷ ¿Ya le han dicho las fechas?

Dígamelas a mí también, por favor.

▶ No, no voy a decírtelas.

Hoe verloopt dit gesprek als het achtereenvolgens gaat over:

Cómo se desarrolla esta conversación cuando se trata respectivamente de:

1. el número de teléfono
2. las medidas
3. los problemas
4. la razón
5. las preguntas
6. el nombre
7. los textos
8. la marca
9. el menú

## 10. la dirección

Francamente irritante se hace Federico por despecho en el siguiente intercambio con Jerónimo:

### 41.2.H

Combinatie van persoonlijke voornaamwoorden

Combinación de pronombres personales

JERÓNIMO: Federico, ¿quieres prestarme la moto una vez más?

FEDERICO: No, no quiero prestártela.

JERÓNIMO: Préstamela, por favor.

FEDERICO: No. Ya vengo prestándotela más de un mes. Cómprate una, que ya está bien.

El tema se concluye de momento con:

### 41.2.1 Combinatie van persoonlijke voornaamwoorden

Combinación de pronombres personales

▷ ¿Quieres venderme tu bicicleta?

▶ No, no quiero vendértela.

▷ Véndemela, por favor.

presentar	- esa señora
vender	- esos cuadros
escribir	- tu respuesta
dar	- su paraguas
comprar	- aquel libro

(Spaans 5,1982: 10-18)

En estos últimos ejemplos los interlocutores se ven obligados a hablar en un tono, imaginar una relación interpersonal y cooperar en clase intentando dar vida a una transacción comercial que bien poco tiene que ver con situaciones parecidas en la vida diaria.

Resumiendo los puntos más importantes, vean esta ilustración de un libro de texto muy conocido y antes de seguir leyendo, intenten imaginarse el diálogo entre estas dos personas. Tengan en cuenta su papel social, su status, su tono, el tema y la forma concreta que puede tener su diálogo.

El texto que ofrecen los autores es el siguiente:

▶ ¿Cuánto cuesta el abrigo?

▷ 2.950 pesetas.

▶ ¿No tiene un abrigo más barato?

▷ No, este es el abrigo más barato que tengo.



75

\*

Todo muy bien, a condición de que el abrigo tenga que servir para algún acontecimiento extraordinario, un festejo al que ese abrigo no sobrevivirá, un compromiso ineludible, algún test de tintorería. Si no, ¿un señor aparente como **este pregunta cosas así?**

**El camarero había recibido la siguiente instrucción:**

“Hay mucha gente en el restaurante, tienes que andar mucho y los clientes se ven obligados a llamarte varias veces antes de que tú puedas atenderles. Los sábados por la noche el jefe te da una propina proporcional al precio de platos vendidos, o sea que te esfuerzas por que los clientes gasten al máximo. Si no te hacen caso, tu sigue tratándolos con respeto para que vuelvan a entrar otro día.”

Los clientes habían recibido la siguiente instrucción:

“Es un sábado por la noche. Son las 20.00 horas. Estas de vacaciones en Madrid y sales a cenar con unos amigos. Después de cenar pensáis ir al cine. Es tu última noche en España y solo te quedan 2.000 ptas. para pagar la cena, la entrada al cine y los bocadillos para el tren de vuelta de mañana. Además eres dado a reservar algún dinero “por si acaso”. Tendréis que economizar en la cena.”

Las instrucciones en holandés y la transcripción completa de lo que pasó en clase:

CAMARERO: Het is erg druk in je restaurant, je loopt veel heen en leer en de klan ten moeten je vaak zeker twee keel' roepen voordat je komt. Op zaterdagavond krijgje van de chef een bonus als je een flinke omzet maakt, dus pro beer de klanten duur te laten eten. Ais dat echter niet lukt moet je toch correct blijven opdat ze in ieder geval een volgende keer terugkomen.

CLIENTE: Het is zaterdagavond 20.00 uur. Je bent op vakantie in Madrid en gaat met een aantal vrienden uit eten. Na het eten gaan jullie naar de bioscoop. Het is je laatste avond in Spanje en je hebt nog maar 2.000 ptas. Daarvan moet je de maaltijd, het bioscoopkaartje en broodjes loor morgen in de trein betalen. Daarnaast wil je nog wat reservegeld achterhouden voor 'je weet maar nooit'. Je zult dus zuinig moeten eten.

(fragmento)

CAMARERO: LES PUEDO RECOMENDAR EL CORDERO ASADO.

CLIENTE A : Hoe zeg je dat dat te duur is?

¿Cómo se dice que es demasiado caro?

CAMARERO: Oat moet je niet zeggen.

Eso no se dice

CLIENTE A: - Maar wat dan?

Pero entonces, ¿qué?

CAMARERO: Zeg je gewoon: we willen wat anders.

Entonces dices simplemente que quieres otra cosa

CAMARERO: ¿LES PUEDO RECOMENDAR ALGO?

CLIENTE: (... )

CAMARERO: PUES, ¿QUÉ TOMA DE PRIMERO?

CLIENTE A: SOPA DE PESCADO.

CLIENTE B: Y YO JAMÓN YORK

CLIENTE C: YO TAMBIÉN

CAMARERO: ¿Y DE SEGUNDO?

(... )

(... )

CAMARERO: ¿QUIEREN BEBER ALGO? LES PUEDO RECOMENDAR UN VINO MUY CARO... SANGRÍA.

Es evidente que la intervención del camarero da la orientación exacta para nuestro trabajo en clase. Mientras los alumnos sepan cómo servirse de los códigos, no hemos perdido nada, pero los ejemplos que expusimos arriba no pueden por menos de llamarles la atención a ellos también. No me parece necesario quitarles la ilusión.

## 8. PARA TERMINAR

En resumidas cuentas, en clase de lengua nos servimos de diálogos. En primer lugar porque para explicar las cosas por fuerza tenemos que echar mano del diálogo didáctico en el sentido más antiguo de la palabra: el diálogo entre profesor y alumnos. Éste puede, según la orientación curricular que se tenga, variar de muy cerrado a muy abierto. En lo referente a las formas de trabajo en clase se distinguen unos claros hitos en una línea continua que empieza por clase magistral o conferencia sin ninguna intervención del profesor, pasa por diálogo instructivo, con preguntas y respuestas destinadas a exponer los puntos nuevos y asegurar paso a paso su comprensión, y por los diálogos en clase entre dos o

más alumnos. Ésta es la forma más usual para hacer que sean los alumnos los que se ejerciten por lo menos el 50 por ciento del tiempo disponible. El paso siguiente es el trabajo en grupo donde los propios alumnos toman la iniciativa. El polo opuesto a la clase magistral es el trabajo individual del alumno, en clase, en la biblioteca y en casa.

Cuando hemos hablado aquí de “diálogos” nos hemos referido principalmente a los diálogos modelo, los que sirven para exponer uno o varios puntos de lengua. Frecuentemente éstos representan una caricatura de las relaciones sociales entre hablantes normales de la lengua meta. Pero también hemos dedicado bastante atención al diálogo que se establece cuando dos o más alumnos hablan entre ellos ejercitándose. Para esta forma de trabajo hemos visto que los moldes presentados en los libros de texto frecuentemente no brindan un fiel reflejo (en los aspectos lingüísticos y pragmáticos) de la interacción en la vida real.

En principio, basta el uso del sentido común para evitar estos escollos. Pero en general, tanto al profesor que, escogiendo mal el libro de texto o escogiendo uno malo, en este sentido asegura sin darse cuenta unos resultados pobres a sus alumnos que no llegarán a dominar aquello que se les ha presentado, como al autor de esos libros de texto le hará falta una profunda reflexión lingüística de un tipo que hasta ahora se ha dado de forma insuficiente o no se ha dado del todo. Es necesaria la aplicación de criterios pragmáticos, filosóficos y posiblemente de otras ramas para llegar a una orientación fresca y libre de los datos lingüísticos que manejamos frecuentemente con poca visión y rutinariamente, cuando la misma materia que traemos entre manos puede ser tema de reflexión gozosa y constante.

## NOTA

Las profesoras Lourdes Miquel y Neus Sans (Equipo Pragma) y el profesor Francisco Matte Bon, de Roma reconocerán algunos de los ejemplos que manejo como “suyos”. Las primeras dos compañeras sorprendieron a sus respectivos públicos con un par de reflexiones lingüísticas, en varias presentaciones de *Para Empezar*, y el profesor Matte Bon presentó otros varios en las primeras *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* celebradas en Las Navas del Marqués (Ávila) los días 26-28 de septiembre de 1986, evidentemente para que quien quisiera utilizarlos a su vez se aprovechara de ellos. Espero que entre los que ellos a su vez encuentren en este artículo hallen otros que les sirvan en una próxima ocasión.

## REFERENCIAS

AUSTIN, J.L. (1962): *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press.

BROWN, GILLIAN y GEORGE YULE (1983a): *Teaching the spoken language. An*

*approach based on the analysis of conversational English*, Cambridge, Cambridge University Press.

BROWN, GILLIAN y GEORGE YULE (1983b): *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

CANDLIN, CHRISTOPHER N. (1981): *The communicative teaching of English, principles and exercise typology*, Harlow, Essex, Longman (edición alemana original: 1978).

DAM JENSEN, EVA y THORA VINTHER (1985): *El camello*, Copenhagen, Bog, Gyldendal.

DOBSON, JULIA (1972(): "Dialogues: Why, when, and how to teach them", Kenneth Croft ed., *Readings on English as a second language for teachers and teacher trainees*, 2nd. edition, Cambridge, Mass., Winthrop, 278-299.

EALING (1979): *Introductory course in Spanish*, London, Longmans.

ELLIS, ROD (1986): *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

EPPERT, F. (1972): "Grammatikalität, Akzeptabilität und Üblichkeit. Ein Lehrbuchdialog - kritisch gesehen", *Unterrichtspraxis*, 5, 27-31 (citas a través de Weijenberg 1980).

GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole, J.L. Morgan, eds., *Syntax and semantics 3: Speech acts*, New York, Academic Press.

HAKANSON, ULLA y otros (1986): *Eso sí I*, Groningen, Wolters Noordhoff.

KELLY, LOUIS G. (1969): *25 Centuries of language teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.

KLEIN, WOLFGANG (1986): *Second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

LEVINSON, STEPHEN C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

MCNEIL, JOHN D. (1981): *Curriculum, a comprehensive introduction*, Boston, Toronto, Little, Brown and Company.

NEUNER, GERD; REINER SCHMIDT; HEINZ WILMS y MANFRED ZIRKEL (1979): *Deutsch aktiv, Ein Lehrwerk für Erwachsene, 1, Lehrbuch*, Berlin: Langenscheidt.

PATTISON, PAT (1980-1981): *Kommunikatie in de klas? hoe doe je dat?* Utrecht, PDI, (collegedictaat).

PATTISON, PAT (1983): "Developing oral communication skills", *Levende Talen* 387, 605-612.

PAGMA, EQUIPO (ERNESTO MARTÍN PERIS y otros) (1983): *Para Empezar, Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Barcelona / Amsterdam, Edi6 / Intertaal.

SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

SEARLE, J. R. (1975): "Indirect speech acts", P. Cole, J.L. Morgan, eds., *Syntax and semantics 3: Speech acts*, New York, Academic Press.

SLAGTER, P. J. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa  
Edición electrónica (2007):  
<http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral>

SPAANS 5 (1982): *SLO / Educaboek, Spaans voor het voortgezet onderwijs, deel 5*, Culemborg, Educaboek.

WEYENBERG, JAN (1980): *Authentizitiit gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.