ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA AUTENTICIDAD DE LOS DIÁLOGOS DIDÁCTICOS: A PROPÓSITO DE LOS LÍMITES DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL.

Miguel Calderón Campos
Mayte García Godoy

Comenzaremos reproduciendo dos diálogos "pedagógicos" o "adaptados".

I. *Al volver de la compra*

A. ¡Hola! ¿Qué tal la tarde?
B. Bien, trabajando todo el tiempo.
A. Buena idea. Trabaja mucho porque la vida está carísima. He estado en el mercado y vuelvo sin dinero. Las naranjas están a ciento veinte pesetas el kilo; la uva es todavía más cara que las naranjas, a ciento ochenta pesetas el kilo. Traigo manzanas porque son más baratas que las naranjas, pero son también caras: valen a cien pesetas el kilo. Los plátanos están igual que las manzanas, a cien pesetas el kilo. Traigo algunos.
B. ¿Y el pescado, cómo está?
A. Traigo merluza; es más barata que el besugo. Me gustaría comprar lenguado, pero es tan caro como el besugo: vale a dos mil quinientas pesetas el kilo.
B. Veo que eres muy ahorradora.
A. Sí, pero vengo sin dinero: me quedan sólo doscientas pesetas.

II. *Pepe y Jorge se encuentran con Agustín en el campo de fútbol*

Pepe. ¡Hola, Agustín! ¿Qué tal?
Agustín. Regular.
Pepe. ¿Cómo regular? ¡Qué cara pones! Hombre, ¿qué te pasa?
Agustín. Pues, fíjate, tenemos un partido contra los del internado y no está Maradona. No sé dónde está. No está en casa. No sé qué hacer. A ver qué dice Fernández. Adiós.
Pepe. ¡Anda, hombre, que lío! ¡Buena suerte!

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

> ***Jorge.*** ¿Quién es?
> **Pepe.** ¿No sabes quién es? Es Agustín Herrera. Es el portero del equipo de fútbol del colegio. También es el capitán del equipo. Y Maradona es el delantero centro. Su nombre verdadero es Miguel Pérez y Campo. Tiene el apodo de "Maradona" del futbolista argentino, ¿sabes?, porque es un delantero fantástico. Y ahora no está. Sin él van a perder, seguro, y Agustín no sabe qué hacer. Va a hablar con el señor Fernández. Es el profesor de gimnasia.

Estos son dos ejemplos, elegidos al azar, de los diálogos de una encuesta realizada por una investigadora holandesa[1] a hablantes de español. Los diálogos se distribuían en cinco series de siete diálogos cada una, según distintas funciones comunicativas: *Al teléfono, Tomar algo en un bar o restaurante, De compras, De viaje y Presentarse* y *encuentros*. Todos ellos habían sido extraídos de diferentes manuales de español para extranjeros. Los encuestados debíamos marcar en una escala de tres si cada uno de los diálogos nos parecía poco natural, medianamente natural o muy natural, y justificar nuestra puntuación especificando qué aspectos del diálogo nos parecían forzados.

Desconocemos las conclusiones a las que habrá llegado la autora de la encuesta, pero a nosotros nos han servido para hacer algunas reflexiones en torno a la autenticidad de los diálogos didácticos.

A poco que observemos estas dos muestras y, en general, todos los diálogos de la encuesta, comprobamos que se altera la lógica conversacional: el hecho de no respetar los turnos de la conversación y la saturación de información en algunas de las intervenciones alejan estos diálogos de la realidad.

Si nos acercamos a los estudiosos de la comunicación e intentamos aplicar sus principios a los dos diálogos que nos ocupan, observaremos que no se ajustan en absoluto a la descripción que éstos hacen de la conversación: el relato pormenorizado de los precios de casi todos los productos del mercado viola las máximas conversacionales de Grice: la de *cantidad* ("no

[1] Agradecemos a Mirelle Kooi (colaboradora de Peter J. Slagter) que nos haya facilitado este material.

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

haga su actuación más informativa de lo requerido") y la de *modo*, cuando habla de ser breve y de evitar la prolijidad innecesaria. Lo mismo ocurre con el segundo diálogo cuando Pepe interviene para explicar a Jorge quiénes son Agustín Herrera, el señor Fernández y el Maradona de su equipo. La extensa intervención de Pepe logra suspender lo que Levinson [1989, 284] llama la "pertinencia de transición de hablantes" y acaba con la alternancia de turnos; todo esto desborda las expectativas que se habían establecido y que debían ser atendidas por Pepe al aceptar el "tema" de su interlocutor. También se incumplen los principios "no os impongáis a vuestro interlocutor" y "ne pas menager la face de l'interlocuteur" que Lakoff y Roulet, respectivamente, señalan cuando estudian los mecanismos de la conversación real.

Desde nuestro punto de vista, tres son las razones por las cuales estos textos carecen de autenticidad:

1°. Excesivo afán didáctico.
2°. Deficiente contextualización.
3°. Inadecuación sintáctica.

1°. En primer lugar, un excesivo afán didáctico lleva a los autores de los textos a abusar de una determinada estructura que se pretende que el alumno aprenda, por pensar que la repetición es la mejor forma de interiorizarla. Por tanto, tales textos pueden ser útiles para ejemplificar una estructura lingüística, pero a costa de un excesivo alejamiento de la lengua que realmente se habla.

El objetivo didáctico, (enseñar las comparativas, por ejemplo, en el primer diálogo) fuerza la selección de las estructuras morfosintácticas y del léxico. De esta forma se desvirtúa el proceso que tiene lugar en la comunicación real, en el cual se seleccionan las estructuras morfosintácticas y el léxico en función del sentido. La comunicación es un proceso de negociación del sentido entre hablante y oyente(s). Al sentido se subordina la elección de los elementos lingüísticos. Sin embargo, en los libros de texto, la selección se hace a partir de los objetivos didácticos: lo de menos es el sentido, sin el cual, evidentemente, no cabe hablar de comunicación. Y sin comunicación, ¿qué clase de lengua estamos enseñando?

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

2º. Por otro lado, es demasiado frecuente encontrar en los libros de texto expresiones que, aunque impecables desde el punto de vista gramatical, son inusuales o inadecuados para el contexto en que aparecen.

Los ejercicios estructurales repetitivos del tipo:

- - ¿Quieres tomar un helado?
  - No, no quiero tomar un helado.
- - ¿Vives en Granada?
  - Sí, vivo en Granada.
  - No, no vivo en Granada.
- - ¿Te gusta la comida china?
  - Sí, me gusta la comida china.
  - No, no me gusta la comida china.

son construcciones gramaticalmente perfectas y completas, a las que no les falta ni un solo elemento, pero en absoluto reproducen las respuestas que daría una persona cooperativa en circunstancias normales. Tales respuestas son, evidentemente, posibles en la conversación, pero en un contexto especial, puesto que son demasiado bruscas y cortantes. Las intervenciones menos marcadas desde el punto de vista contextual serían muy diferentes: "Sí, gracias", "No, no me apetece, gracias", en el primer ejemplo; "Sí, en la calle Recogidas", "No, estoy aquí de vacaciones", a la pregunta de si vive en Granada; y "Sí, me encanta", o "No, no mucho", a la última pregunta. Y el principal problema es que a los alumnos se les presentan estos microdiálogos como normales, con lo que podrán aprender gramática, pero no a utilizar la lengua adecuadamente.

Este tipo de ejercicios parten de la consideración del lenguaje como un objeto abstracto, ideal y descontextualizado. Para Chomsky

> "la lingüística se ocupa en primer lugar de un hablante-oyente ideal, en una comunidad hablante completamente homogénea, que conoce perfectamente su lengua y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitaciones de memoria, distracciones, cambios de atención o de interés y errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real" [Chomnsky 1970].

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

Si bien la investigación científica requiere de la abstracción, una postura extrema en este sentido resulta peligrosa cuando se enseña una lengua, ya que no se trata sólo de enseñar reglas de producción para dotar a los alumnos de la capacidad de generar e interpretar oraciones formalmente bien construidas, sino de que sepan utilizarlas adecuadamente en situaciones comunicativas concretas. No sólo ha de preocuparnos el concepto de gramaticalidad, sino también los de *aceptabilidad, adecuación* y *coherencia*. Cuando se habla de competencia comunicativa se hace referencia, además de a conocimientos gramaticales, a consideraciones de carácter social, cultural y discursivo. Por ejemplo, sería imposible explicar a partir de la gramática la improcedencia pragmática del siguiente enunciado:

"Ayer ligué con un hombre de 28 años en una discoteca y me *compró* un cubalibre".[2]

Enseñar una lengua no puede ser enseñar fríos esquemas gramaticales ajenos a cualquier acto comunicativo. Se trata de evitar que el saber lingüístico de los alumnos sea un saber estéril, una inútil acumulación de conocimientos que no sepan poner en práctica fuera del aula. ¿Qué sentido tiene que los estudiantes resuelvan de forma rápida y mecánica miles de ejercicios, dominados por la perfección formal, pero carentes por completo de veracidad comunicativa? Para evitar que el saber gramatical se convierta en algo exterior, no interiorizado, para el alumno extranjero, hay que precisar claramente cuáles son los contextos en que ese material lingüístico puede ser utilizado. La práctica docente debe situarse entre la contextualización y la conceptualización: ni textos desvirtuados por el afán de memorizar una estructura sintáctica (las comparativas, por ejemplo, en el primer diálogo), ni tampoco transcripciones de conversaciones espontáneas, cuya eficacia didáctica nos parece cuestionable. Probablemente, las líneas abiertas por la pragmática pueden servir de pauta para una elaboración de materiales que, a la vez, sean reales y útiles.

3ª. El último aspecto que observamos en los diálogos analizados está relacionado con la sintaxis de los mismos. Nos sorprende la forma de enlazar las distintas intervenciones y, en general, el modo en que aparecen arti-

[2] Ejemplo citado por Emilio Prieto de los Mozos en el curso "Enseñanza de la lengua, enseñanza de la gramática", celebrado en Salamanca en julio de 1991.

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

culados casi todos los intercambios. Llegados a este punto nos preguntamos cómo la gramática se había ocupado de la sintaxis de la lengua oral, y en particular, de los elementos conectores. Aquí nos encontramos con una de las grandes lagunas de los estudios lingüísticos actuales, la escasez de investigaciones sobre los aspectos sintácticos del lenguaje conversacional.

Hasta ahora se ha tratado la sintaxis coloquial con los conceptos, planteamientos y terminología de la gramática tradicional, una gramática elaborada a partir de la lengua escrita. Siguiendo está perspectiva de estudio, la lengua coloquial no es más que una variante más pobre y menos elaborada que la escrita, un uso peculiar, incorrecto y desordenado, una desviación de la norma [Narbona Jiménez 1989].

En este mismo sentido, la atención prestada a los conectores ha sido muy desigual.

El enfoque más tradicional, cuyo campo de investigación estaba constituido exclusivamente por textos escritos, se preocupó únicamente de la problemática que suscitaba encuadrar tales elementos en la categoría de adverbio.

Una perspectiva distinta es la adoptada por quienes mezclan en su campo de estudio muestras escritas literarias con manifestaciones espontáneas del habla. En esta línea se sitúan los trabajos de Beinhauer [1968] y Ana María Vigara Tauste [1980], entre otros. Al abordar la sintaxis, coinciden en ocuparse sólo de las locuciones y frases hechas, los dichos y refranes, todo ello desligado del contexto y de la dinámica de la conversación. Así se entiende que en *El español coloquial* de Beinhauer aparezcan *pues* y *pero*, no como elementos conectores, sino como "comodín" y como "cliché sintáctico" respectivamente. La presencia de ambos en el coloquio queda justificada por lo que el autor denomina "principio de comodidad".

Por su parte, Ana María Vigara Tauste reconoce que "los hechos sintácticos son la entraña del lenguaje coloquial". No obstante, su estudio está "viciado" por lo que la autora llama "expresividad". En primera y última instancia, el genio particular del hablante, fuera de toda ley, esquema o plan previo, es el que determina la selección léxica y los hábitos lingüísti-

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

cos. Su concepto de comunicación queda un poco al margen de los procesos y mecanismos de interacción. Buena prueba de ello es que caracteriza a los elementos conectores por su carácter pasivo respecto del hablante y su interlocutor, y por estar despojados de carga significativa.

Por último, encontramos dos enfoques, *análisis del discurso* y *análisis de la conversación*, que coinciden en el campo de estudio, constituido por conversaciones reales, y también en la pretensión de explicar la estructura organizativa propia del coloquio espontáneo. Sin embargo, se diferencian en el objeto de estudio y en la metodología. Los *analistas del discurso* se centran en lo puramente material de la conversación, en el mensaje en estricto. Por su parte, los *analistas de la conversación* se centran en el proceso de comunicación y ponen énfasis en las consecuencias interactivas y en las expectativas de los hablantes.

Los primeros, entre los que se encuentran Roulet, Auchlin, Mueschler y Zenone, aplican los principios tradicionales de la lingüística para formular un conjunto de reglas de concatenación determinadas y clasificar pormenorizadamente los conectores, que ellos llaman *marcadores de función*. En cualquier caso, pese al intento de descifrar la estructura de la conversación señalado sus constituyentes y los elementos que los ponen en contacto, estas clasificaciones parecen no dar cuenta de las condiciones y reglas pragmáticas, sino que se limitan a enumerar frecuencias de empleo.

Por lo que respecta al *análisis de la conversación*, sus estudiosos han apuntado la importancia de estas piezas puesto que son un rasgo distintivo de determinados "segundos turnos" en lo que Levinson denomina "pares de adyacencia" [1989, 290]. Esto es, pueden encabezar la estructura de rechazo a una petición u oferta/invitación; también el desacuerdo a una valoración o una respuesta inesperada a una pregunta; y por último, la admisión de una acusación.

En resumen, todos los estudios consultados ponen de manifiesto el reiterado empleo en la conversación de una serie de elementos discursivos, característicos de la lengua hablada, y que sin embargo, hemos echado en falta en casi todos los diálogos de la encuesta.

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

Tras una primera valoración de estos elementos como meros "ruidos" (idea que parece estar latente en la elaboración de los mencionados diálogos) se ha impuesto la opinión de que, por el contrario, son fundamentales para la cohesión discursiva y la elaboración del sentido. En realidad, tanto una idea como la otra son ciertas: por un lado, nos encontramos en la lengua hablada con frecuentes "ruidos", esto es, palabras de relleno, que no tienen función sintáctica ni significado. Son los que podemos llamar *expletivos*; pero junto a estos elementos superfluos, de uso corriente en todas las lenguas, hay otros elementos que sí cumplen una función discursiva importantísima: los *conectores*.

Es evidente que no podemos meter en el mismo saco a *expletivos* y *conectores*, sobre todo pensando en la enseñanza de la lengua hablada: los primeros son meras partículas de relleno de las que se puede prescindir para captar el significado de los enunciados; pero en los segundos está la clave de cómo el hablante estructura y enlaza sus ideas. Por todo ello, nos parece necesario incluir el estudio de los conectores en el aula, algo que aconseja Wilga Rivers en su artículo "Factores lingüísticos y psicológicos de la percepción del habla y sus consecuencias para la elaboración de materiales didácticos" [1979, 29-43]. Por lo que respecta al empleo de los conectores, la autora recomienda preparar ejercicios que aumenten la destreza del estudiante en el reconocimiento rápido de marcadores de estructura. Si el adiestramiento es eficaz, advertirá rápidamente las pistas de las interrelaciones sintácticas, esto es, descubrirá la estructura sintáctica general, el esqueleto del enunciado, y por tanto su mente quedará libre para concentrarse en el contenido léxico del mensaje.

Como conclusión, podemos decir que, si pretendemos enseñar sólo gramática, como parece ocurrir en los diálogos a los que nos hemos referido, corremos el riesgo de presentar muestras irreales y absurdas de lengua. Desde nuestro punto de vista, la gramática tradicional tiene sus límites a la hora de aplicarse a la enseñanza de una lengua extranjera :

1°. En la consideración de que la gramática es un medio, pero nunca un fin, idea que no siempre se ha tenido en cuenta a la hora de enseñar una lengua extranjera y de evaluar el grado de dominio de la misma: se

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

suele medir el conocimiento de las formas gramaticales pero no la capacidad de comunicación.

2°. La lengua tiene que ser presentada en su uso real, y no como un ente abstracto y descontextualizado. El profesor de lengua no puede olvidar que los principios pragmáticos suponen un necesario complemento de la gramática.

Con todo esto, probablemente se consiga presentar a los alumnos de español unos modelos de lengua menos disparatados que los que nos proponen los locuaces e "informadísimos" personajes de los diálogos del principio. Aunque insufribles, al menos les debemos la advertencia de que una excesiva obsesión por la gramática puede llevar al absurdo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUCHLIN, A., J. MUESCHLER Y A. ZENONE, 1981, "Reflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 44, págs. 88-104.
- BARROS GARCÍA, P., 1990, "La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos" en Fente, R., J.A. de Molina y A. Martínez (eds.) [1990], págs. 53-60.
- BEINHAUER, W., 1968, *El español coloquial,* Madrid, Gredos.
- CHOMSKY, N., 1970, *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis,* Madrid, Aguilar.
- FENTE R., J.A. DE MOLINA Y A. MARTÍNEZ (eds.), 1990, *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE* , Granada, Publicaciones de la Universidad.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., 1987, *Enlaces extraoracionales,* Sevilla, Alfar.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., 1987, "Pragmática y relación intratextual: el caso de 'hasta', 'incluso' y 'ni siquiera'", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante,* 4, págs. 159-176.
- HERRERO BLANCO, A., 1987, "¿Incluso 'incluso'? Adverbios, rematización y transición pragmática", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante,* 4, págs. 177-227.
- LEVINSON, S.C., 1989, *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- NARBONA JIMÉNEZ, A., 1989a, *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques,* Barcelona, Ariel.
- NARBONA JIMÉNEZ, A., 1989b, "Sintaxis coloquial: problemas y métodos" en Narbona Jiménez, A. [1989a]

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...
Centro Virtual Cervantes

- NARBONA JIMÉNEZ, A., 1989c, "Problemas de sintaxis coloquial andaluza" en Narbona Jiménez, A. [1989a]
- ORTEGA OLIVARES, J., 1990, "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua" en Fente R., J.A. de Molina y A. Martínez (eds.) [1990], págs. 9-20.
- PUJANTE, A., 1979, *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros,* Universidad de Salamanca.
- RAMÓN TRIVES, E., 1987, "Mecanismos de identificación y nexuación compleja en la dinámica textual", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante,* 4, págs. 249-262.
- RIVERS, W., 1979, "Factores lingüísticos y psicológicos de la percepción del habla y sus consecuencias para la elaboración de materiales didácticos" en Pujante A. [1979], págs. 29-43.
- ROULET, E., "Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", *Etudes de Linguistique Appliquée,* 44, págs 7-40.
- VIGARA TAUSTE, A.M., 1980, *Aspectos del español hablado,* Madrid, SGEL.

ASELE. Actas III (1991). MIGUEL CALDERÓN CAMPOS y MAYTE GARCÍA GODOY. Algunas re...

Centro Virtual Cervantes