
LA ORIENTACION FUNCIONAL Y COMUNICATIVA EN LOS MATERIALES DIDACTICOS DEL INGLES: ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE SU APLICACION

Dr. JOSE LUIS OTAL CAMPO
Depto. de Inglés, Universidad de Zaragoza

Se puede afirmar que la década de los setenta ha estado señalada en el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera por el vertiginoso desarrollo en la aplicación de unas corrientes lingüísticas y sociolingüísticas que han dado como resultado la «presentación» de algunos materiales didácticos de forma distinta a la que veíamos en épocas anteriores. En otras ocasiones, cada vez más numerosas por suerte, se trata de una auténtica renovación en la metodología didáctica del inglés, no sólo de un cambio de formas.

La orientación que, al parecer, caracteriza a este tipo de didáctica ha surgido de la aplicación de la sociolingüística y de la psicolingüística, así como de corrientes pedagógicas innovadoras, que proyectan luz sobre parcelas concretas de la enseñanza, como las lenguas extranjeras. Se habla ya de una «pragmadidáctica», o una didáctica según las orientaciones de la pragmática, y todo tratado dirigido al profesor de lenguas debe mencionar estos aspectos.

La intención de este artículo es demostrar algunas lagunas en la aplicación de las orientaciones pragmáticas en algunos materiales didácticos de manera práctica, basando los argumentos en ejemplos encontrados en varios libros de texto. De esta forma nos hacemos eco de las llamadas de atención que reiteradamente vienen lanzando Brumfit (1980) y Widdowson (1979) entre otros, ya que esas dudosas aplicaciones ponen en peligro las buenas intenciones de orientaciones tan prometedoras como la nocional-funcional.

1. LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO

Nadie pondrá en duda que el aprendizaje de una lengua supone el dominio de cuatro aspectos, llamados «las cuatro habilidades fundamentales», aunque ya existen intentos serios de remodelarlos, de presentarlos de una forma más relacionada con la comunicación y no como compartimentos estancos, tal como propugna Widdowson (1977). Pero la manera de facilitar pedagógicamente el dominio de esas habilidades ha variado en gran manera según las corrientes lingüísticas al uso. Así tenemos metodologías, tales como la directa, la audio-lingual, situacional, nocional-funcional, por citar varias de las más conocidas. Es la última citada la que actualmente nos ocupa y que parece establecer el modelo a seguir en toda programación, afectando tanto al contenido de la enseñanza como a la forma. No obstante el modo de entender esta orientación no sólo dista mucho de ser uniforme sino que más bien presenta un variopinto espectro de interpretaciones.

La división ya en estos momentos nos parece tan profunda y tan claramente caracterizada, que se puede hablar de dos tendencias que, paradójicamente, se oponen entre sí, habiendo surgido las dos de la misma fuente. Así podemos hablar de la orientación «nocional-funcional» con una serie de connotaciones, incluso, que la sitúan en la vertiente negativa del «funcionalismo»

(como se denomina a veces a esta corriente), mientras que existe una alternativa, que puede llamarse «enseñanza del discurso».

El término «discurso» no se refiere obviamente a esa forma retórica de exposición o tratado de una determinada materia. Lo que viene a entenderse por dicho término viene definido por uno de sus más significados preconizadores de la siguiente manera:

«...We may use the label *discourse analysis* to refer to the investigation into the way sentences are put to communicative use in the performing of social actions, discourse being roughly defined, therefore, as the use of sentences.»

Widdowson (1979-93)

Siendo bien conocida la diferencia existente entre *discourse* y *text*, *coherence* y *cohesion*, *use* y *usage*, ampliamente expuestas y discutidas por el mismo autor, vemos que el profesor de lenguas tiene la gran tarea de enseñar los aspectos globales de una lengua extranjera en su totalidad, mientras que los medios a su alcance no siempre son los más adecuados para llevar a cabo tal cometido.

Si se examinan los materiales didácticos existentes hasta el momento, veremos que en la mayoría de los casos las posibilidades son limitadas en cuanto al desarrollo de los aspectos globales de la enseñanza de una lengua extranjera, tan reiteradamente expuestos en los últimos años. Aparte de lo que el buen profesor haga en su clase, utilizando los principios y las viejas técnicas que han demostrado su utilidad y correcto funcionamiento, las sugerencias que se le proponen a veces, dentro de la corriente funcional, no van más allá de lo que Widdowson ha definido clara y certeramente como «meras ejemplificaciones del sistema de una lengua», empleando sus términos *usage* (ejemplificación del sistema en oraciones, «frases») opuesto al *actual use*, que es la meta de todo enseñante y de todo estudiante de una lengua.

Una cadena de discurso real, ya sea en conversación, ya sea por medio de un tratado científico, quedan reducidos en el primer caso a una serie de intercambios tópicos de elocuciones no auténticas y además el centro de interés recae en el léxico, no llegándose a ocupar siquiera del análisis de la cohesión del texto por medio de la referencia léxica (Halliday, 1976).

Naturalmente las clases adquieren en los cursos «más avanzados» un tono de mayor desenvoltura y fluidez en todos los sentidos y no son pocas las voces que defienden la conveniencia de hacerlo así: una sujeción casi total al principio para llegar a la fluidez total de un estudiante de *Proficiency*. No creo que sea tema de este artículo el discutir la conveniencia o no y las implicaciones de este tipo de ordenamiento didáctico; lo que sí creo que conviene es, al menos, considerar las autorizadas y abundantes manifestaciones de psicolingüistas (Clark & Clark, 1977; Hatch, 1978; Oller & Richards, 1978, et al.) que han manifestado de manera inequívoca, que desde el mismo comienzo del proceso del aprendizaje el estudiante aprende el sistema pragmático de la comunicación, no quedándose exclusivamente con el aspecto meramente lingüístico o formal de los contenidos de enseñanza, no sólo en el medio hablado sino también en el escrito. Después de una experiencia de cursos intensivos con adultos creo que muchas de las equivocaciones, errores, lapsus, etc., tienen como causa principal una limitación en los aspectos de la comunicación misma, una inadecuada asimilación o puesta en acción de los elementos pragmáticos de la comunicación verbal. Por ejemplo, la conveniencia o no de utilizar una determinada expresión, la confusión en la modalidad y en el modo, etc, errores en la utilización de pronombres, deixis. Es decir, se trata de errores que, aunque están basados naturalmente en elementos lingüísticos, revasan el terreno meramente

lingüístico (transformaciones gramaticales, utilización del léxico, etc.). Al estudiante de una lengua hay que acostumbrarle desde el comienzo mismo a hacerle consciente de los fenómenos «extralingüísticos» (es decir sociales, propios de lo que se llama en inglés el *communicative setting*). Una experiencia realizada con alumnos de primer curso de inglés en los primeros días de clase consiste en la realización de un determinado papel (*rôle play*) entre varios alumnos. Los demás observan y al mismo tiempo toman nota de su actuación, de lo acertado o desacertado de la misma, pasando después a una crítica colectiva de lo representado. Por ejemplo, se critica la «naturalidad» de la actuación, no sólo lingüística sino social, etc. Es interesante destacar cómo los propios alumnos se dan cuenta de muchos elementos pragmáticos que se suceden en los actos del habla, que deberían obtener una prioridad a la hora de programar un curso y de llevarlo a cabo en una clase.

2. AUTENTICIDAD DE LOS MATERIALES DIDACTICOS

Este aspecto tampoco puede faltar en cualquier tratado sobre la enseñanza de lenguas modernas, porque en realidad está, a mi modo de ver, intrínsecamente relacionado con el punto anterior. Si, como se ha visto, el discurso consiste en la puesta en actuación real y auténtica de elocuciones en cadena desarrollando una coherencia (*coherence*) —que estará opuesta a una cohesión textual (*textual cohesion*)— tanto en el medio hablado como en el escrito, se debe disponer entonces de materiales que faciliten esa labor. Pero la falta de esos materiales no siempre es imputable a la falta de perspectiva o de inspiración en un pasado más o menos próximo, ya que en ocasiones nos encontramos con ejemplos del pasado que pueden servir perfectamente de modelos para las presentes orientaciones más «actualizadas». Así en el método para escribir inglés de Clay (1966), a pesar de estar escrito hace quince años, contemplamos un ejemplo de intuición de lo que es un método que intenta abarcar los aspectos del discurso escrito, pasando de los aspectos meramente textuales (combinación de elocuciones de forma cohesiva) a otros aspectos de carácter más pragmático y discursivo. Por ejemplo vemos ejercicios basados en la modalidad, etc. que de alguna manera prefiguran un método explícitamente funcional. Como ejemplo más actualizado y que recoge fielmente los postulados de la enseñanza del discurso tenemos la serie *Reading and thinking in English* (1980) donde claramente se exponen los tres componentes de la orientación en los cuatro libros de que se compone el método: exploración de nociones o conceptos, descubrimiento de funciones y descubrimiento y puesta en práctica del discurso.

Respecto al plano verbal me parece que el problema es mayor, pues tengo la impresión de que casi se da por supuesto que en este medio cualquier cosa sirve para llegar a la *competencia comunicativa*. No es posible mencionar todos los aspectos implicados en este desarrollo comunicativo verbal, pero sin temor a simplificar en exceso, bien pudiera decirse que los materiales existentes se enmarcan dentro de estos dos extremos: materiales que «pretenden» ser auténticos presentando en realidad una elaboración artificial de intercambios dialogales, o aquellos materiales que consisten en textos transcritos de conversaciones reales grabadas, como las que ofrecen Davies & Crystal *Advanced English Conversation Practice* (1976) que, como su nombre indica, han sido pensados para alumnos ya avezados en los laberintos de la comunicación «real». Entre estos dos extremos existen todas las posibilidades: diálogos contruidos con la expresa finalidad de presentar un determinado tiempo verbal, o el «uso» de determinada palabra o cierto «phrasal verb», o las historias y aventuras de unos protagonistas que nos acompañan a lo largo del libro de texto. Todo ello puede ser válido si en ningún momento se olvida que aquello que los alumnos no

pueden o bien *representar* auténticamente (dentro de la gran inautenticidad que pueda suponer la existencia de las paredes de la clase excluyéndola del marco real y auténtico donde toda actividad se desarrolle), o bien incorporar en su acervo discursivo propio, es lo mismo que no aprendido. Como Labov dice «hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales no tienen razón de ser». Y serían precisamente las reglas de uso lo que deberían aprender nuestros alumnos. Después y sólo después, vendrán las reglas gramaticales.

Sobre el aspecto de la «inautenticidad» del marco escolar habría que hacer algunas observaciones pertinentes en las que no me puedo extender en este artículo. No obstante debo referirme a Stubbs (1976) y Coulthard & Sinclair (1975) y Sinclair (1981), que constituyen con sus estudios del discurso en la clase, en el medio escolar, uno de los puntales más importantes en la consolidación del panorama pragmatidáctico del momento en la lingüística aplicada.

Según estos autores, la comunicación que se realiza en el ámbito de la clase no es en modo alguno inauténtica puesto que a pesar de que el asunto de estudio sea una lengua viva, existe una serie continua de circunstancias en las que quierase o no, el profesor y los alumnos se ven sumidos en una comunicación *real y auténtica*. Es responsabilidad *única* del profesor y una oportunidad maravillosa para que se «enseñe y practique» en la clase, de modo auténtico, comunicación verbal, o en términos de lingüística aplicada, «discurso». En este sentido me atrevo a decir que éste constituiría el material didáctico auténtico por excelencia, coadyuvado por toda la serie de textos y técnicas explícitamente llamadas «comunicativas», «funcionales», etc. Esto es lo que Stubbs denomina simple y acertadamente el «hidden curriculum».

3. EL ACTO DEL HABLA

Después de los aspectos comentados en los apartados anteriores nos vemos obligados a contemplar este tercer aspecto de la pragmatidáctica en la enseñanza funcional de lenguas. Más de dos mil títulos sobre el tema avalan la importancia de este tema, de modo que no nos podemos ocupar del mismo en profundidad en este artículo. Además, los problemas planteados y no resueltos todavía afearían el rostro atractivo de este planteamiento en primer lugar filosófico (Austin, Searle, et al.) y acto seguido, lingüístico, aplicado aparentemente sin reservas a la enseñanza de las lenguas modernas. Y esa atracción no está inmotivada, si consideramos la penuria de motivaciones y «situaciones» que se presentan al estudiante para que haga una cosa tan sencilla como la que está acostumbrado a hacer desde su primerísima infancia respecto a la lengua materna, a saber, la toma de conciencia de las unidades básicas de comunicación o *speech acts* (Searle, 1975: 1-23).

Nuestra comunicación, escrita o verbal, consiste en una cadena de actos del habla, por las que pedimos algo, rectificamos algo, advertimos de algo, nos reiteramos en algo, cambiamos de tema, hacemos una generalización, una ejemplificación, un resumen... o igualmente nos despedimos. Todo ello hecho además, de forma explícita o de forma implícita o indirecta (*indirect speech acts*). Dicho de ese modo parece un tema de la máxima importancia, pero desgraciadamente ahí mismo reside uno de sus mayores problemas irresolubles hasta el momento: saber dónde empieza y dónde acaba un acto del habla, o lo que es lo mismo «delimitar la auténtica naturaleza de ese acto del habla» que parece que se nos escapa del análisis. Sin embargo, la tentativa de basar todo nuestro comunicar lingüístico en esas unidades básicas referidas, presenta el suficiente incentivo para que no haya hoy un solo tratado de lingüística aplicada relacionado con temas de enseñanza o adquisición de lenguas, que no mencione el tema. Por citar ejemplos extremos, tenemos un capítulo completo dedicado a los

actos del habla y sus consecuencias para la psicolingüística en Clark & Clark (1977), o en una exposición de los distintos aspectos y problemas de la semántica en Lyons (1978). Incluso la gramática generativa transformacional no puede olvidar el tema por su transcendencia, como ocurre en Huddleston (1977).

Los actos del habla ocurren en la clase de lenguas, se suceden ininterrumpidamente, tanto si enseñan explícitamente como si pasan desapercibidos en la rutina de la comunicación o actuación académica. ¿Por qué no, entonces, utilizar esa auténtica mina de «situaciones», de oportunidades, para hacer consciente al alumno de lo que constituye, ha sido y seguirá siendo el centro mismo de su competencia comunicativa? Y esto por supuesto afecta tanto al medio hablado como al escrito. Precisamente a este medio escrito nos vamos a dedicar de manera importante en lo que queda del artículo.

Nuevamente tenemos que decir que los buenos principios no siempre andan de acuerdo con la práctica: algo que está ahí, de forma clara, inmediata, queda a veces enrarecido por una inadecuada exposición de los cauces formales didácticos, por una mala aplicación de los principios a la práctica.

Una de las razones fundamentales, que sigue sin dársele la importancia que merece, es la falsa distinción o la falta de distinción incluso, entre *forma* y *función* (forma lingüística y función comunicativa). Así, en la elocución «Te recuerdo que tienes que ir a un examen» estamos *realizando* el acto del habla «hacer memoria a alguien», «recordar a alguien que tiene que hacer algo», mientras que si alguien le dice a un tercero «le recordé a Luis que tenía que ir a clase», en esta elocución en modo alguno se está realizando ese acto del habla, que sí se realizaba en la elocución anterior. Este defecto me parece demasiado importante y excesivamente generalizado como para que pase inadvertido entre quienes quieren aplicar consecuentemente la orientación funcional. En otro apartado más adelante ofreceremos ejemplos al respecto. Se trata entonces de una confusión, una vez más, entre la forma y la función. Me temo que muchos métodos llamados funcionales, comunicativos, se quedan en meros métodos «léxicos» o «semánticos», *formales*, en cuanto que la atención queda centrada en el significado lingüístico (en este caso léxico) de determinado verbo, como «recordar», (*remind*), «advertir» (*warn*), etc. El acto del habla está indisolublemente unido al momento en que se realiza y si alguien dice que «recordó a alguien a ir a un examen», lo que en ese preciso momento de hablar está haciendo comunicativamente, será probablemente «narrar», «hacer una observación», etc., a causa del cambio del tiempo verbal. La «advertencia», el «hacer memoria»; ya la hizo en su momento. Entonces nuestros estudiantes no sólo tienen que saber que «warn», por ejemplo, significa algo distinto de «remind», o «sum up», sino que tienen que ser capaces realmente de «advertir», «resumir», o «hacer memoria», etc., de una manera efectiva, de modo que ese posible interlocutor se considere realmente «advertido», «amonestado», etc. cumpliéndose las reglas del entorno o contexto comunicativo, del suceso comunicativo (*communicative setting, speech event*).

Otro error generalizado consiste en la indiscriminada actitud hacia la distinción misma y clasificación de nociones y funciones, al que nos dedicaremos con mayor atención en otro apartado.

Resumiendo, entonces, dos de los principales problemas con los que se enfrenta un auténtico enfoque funcional, no digamos ya comunicativo, que aparecen reflejados en la mayoría de los materiales didácticos, podemos formularlos de la siguiente manera:

- (1) confusión de la forma lingüística con la función comunicativa
- (2) confusión en la delimitación de nociones y funciones (siguiendo las orientaciones de los teóricos de este enfoque)

4. FORMA LINGÜÍSTICA Y FUNCION COMUNICATIVA EN LA APLICACION FUNCIONAL DE MATERIALES DIDACTICOS

El intento de explicación o «presentación» de estas ideas no parece oportuno en un artículo que tiene como cometido algunas observaciones a propósito de cosas ya sabidas, aunque mal aplicadas. La distinción entre forma y función se presenta en cualquier tratado de lingüística general o aplicada, sobre todo cuando se propone como meta la didáctica de lenguas.

La exposición y análisis de varios ejemplos tomados de libros de texto creo que puede contribuir a la aclaración de estas ideas.

En un capítulo dedicado a la FUNCION de «permiso» (*permission*) cualquier profesor podría suponer que lo que se pretende es la enseñanza de un aspecto de la competencia y realización o actuación comunicativa en el estudiante para que no sólo en teoría y lingüísticamente, sino en circunstancias reales, sea capaz de «expresar» (!), «pedir», «otorgar» permiso. Reproduzco el enunciado de esa unidad didáctica tal como aparece, reflejando la ambigüedad que dará como resultado la falta de consolidación de esa misma función (enunciada como triple función en realidad) que se pretendía enseñar.

Siguiendo una de las orientaciones fundamentales actuales en la presentación de una unidad, ya sea lingüística, formal, ya sea funcional, se ofrece en esa unidad un texto que evidentemente es auténtico, puesto que se trata de un artículo de un periódico, donde se narra un determinado suceso. Naturalmente el artículo no fue escrito en su día por el autor con el fin de «enseñar» al público lector qué es el «permiso», etc. Pero casualmente aparecen en el mismo varias expresiones que han sido interpretadas por el autor del material didáctico como posibles (¡reales!) expresiones del acto del habla referidas a la «permission». Leyendo el artículo, que obviamente puede emplearse como enseñanza de *texto* y como enseñanza de *discurso* (pero de otro modo del que se sigue), vemos los siguientes ejemplos que se toman como base para la explicación, como ejemplificación de dicha función:

...I asked to be allowed to get in touch with my wife...

...James told his accomplice to let me have something to eat...

...I asked them to untie me, and to let me use my hands...

...Once again, I begged to be permitted to make a recording...

...He told me that the only thing my wife might receive was my wedding ring...

...I asked if I could use the toilet...

...They refused to leave me alone even for a couple of minutes

Siguiendo el tenor del texto y dada la función que se pretende enseñar, he escogido todas aquellas expresiones que podrían expresar la idea o noción de «permiso» según la semántica, el significado lingüístico de las distintas formas.

Más adelante, esta vez como nota del autor en el comentario de dicha función, se dice lo siguiente:

«...we often use *not to be allowed to* to say what we cannot do

EXAMPLE *You are not allowed to park on a double yellow line*

Nadie dudará que en ese «ejemplo» alguien efectivamente está realizando dentro de las posibilidades lingüísticas del sistema de la lengua correspondiente, la función de «prohibición» (aunque descontextualizada). Lo que yo observo como irregular es que dentro de la función «permiso» se incluyan ejemplos de otra función muy distinta, tal como la de «prohibición».

La objeción más importante, sin embargo, que puede y debe hacerse afecta fundamentalmente a la misma concepción e interpretación del método «comunicativo»: En modo alguno puede decirse que, leyendo las interesantes líneas de esa narración, el estudiante haya tomado «ejemplo» de lo que debe

hacer/decir en determinada situación (*communicative setting*), en su *communicative performance* para «expresar», «dar» o «pedir» permiso. Lo único que se puede ver en ese texto son expresiones lingüísticas donde, de una manera más o menos explícita, aparecen verbos normalmente asociados con la idea de «permiso», etc., dado el caso del inglés, *allow, let, be permitted*, etc.

Si este tipo de ejemplos se generaliza (hasta hacerse casi norma de actuación) dentro de poco serán irreconocibles los postulados de la orientación comunicativa, funcional, pudiéndose decir con toda justicia que todo el «revuelo» originado con el cambio de «metodología» no era más que decir lo de siempre, sólo que con otras palabras. Como se ha indicado anteriormente, son ya varias las voces autorizadas que han puesto en guardia a los profesores de lenguas y teóricos de la lingüística aplicada sobre los peligros de una aplicación errónea de la corriente funcional en la didáctica de lenguas.

No quisiera conducir al error por haber citado únicamente ejemplos de un texto. Estos se podrían multiplicar, comprobando cómo el mismo tipo de errores tiene lugar en las metodologías de 1979 que en las de 1968.

El alumno que ve esos ejemplos y los «estudia» sabrá efectivamente (dado el natural y automático mecanismo de intentar traducir de la lengua extranjera a la lengua materna) que esos verbos en inglés quieren decir «permitir», «dejar», etc. pero queda por esa misma razón una gran tarea, un gran salto por dar, por parte del estudiante, como es el de pasar del terreno de la ejemplificación de las reglas del sistema lingüístico al plano imprevisible del uso concreto en una situación comunicativa. De hecho el mismo texto que nos proporcionaba los ejemplos en estilo indirecto no nos decía cómo efectivamente se pedía permiso.

Como puede verse, es este exactamente el mismo tipo de crítica que se había hecho a métodos estructuralistas, basados en las estructuras formales de la lengua en cuestión: Qué importa en realidad que se haya cambiado de formas, que se haya cambiado incluso de presentación, si en realidad queda el mismo plano del «salto» que se espera dé el alumno desde el plano de la estructura al plano del uso auténtico. Se trata efectivamente de «distintos collares»...

En ocasiones no se llega a ofrecer oportunidades para que se realice una determinada unidad básica de comunicación, llamado acto del habla. Nadie puede afirmar que en ese relato que ha servido para ofrecer «ejemplos» de permiso se ha realizado un solo acto del habla de esa naturaleza. Ciertamente se han llevado a cabo otros actos del habla, o como casi viene identificándose en la práctica, otras funciones, pero en modo alguno la de «permiso».

Además se incurre en otro error muy importante de manera implícita, ya que me atrevería a decir que para el autor de dicho texto didáctico es necesario que aparezca *siempre* un verbo que *signifique lingüísticamente* un determinado verbo llamado *performative*, o explícito, como condición indispensable para la realización de un acto del habla. Nada más lejos de la realidad puesto que es experiencia común, y convenientemente expuesta desde los mismos comienzos de dicha teoría en Austin, que la mayoría de los actos del habla se realizan «indirectamente», es decir mediante expresiones donde no aparece de modo explícito un verbo performativo como «Yo advierto...», «Yo ruego...», «Yo ordeno...», etc., para la realización del acto del habla de advertencia, ruego, orden, etc. De nuevo confusión entre forma y función.

El tercer tipo de error me parece más sutil aunque igualmente pernicioso. Este afecta a la confusión entre medio escrito y medio hablado. El hecho de que se haya utilizado un *texto* de donde se extraen unos ejemplos con el fin de utilizarlos en el plano hablado pone de manifiesto uno de los defectos más acusados de la metodología tradicional, basada en lo escrito para «saltar» de ahí al plano de lo hablado.

La dicotomía forma/función en la lingüística aplicada tiene dos vertientes de interés a mi modo de ver:

a) el aspecto de reciprocidad múltiple en el sentido de que diversas formas lingüísticas pueden servir para la expresión de una misma función (aun con matices distintos, naturalmente) y al mismo tiempo que distintas funciones (actos del habla) pueden expresarse mediante la misma forma lingüística, según intervengan en su realización unos u otros factores de carácter social en el escenario comunicativo (speech event), como lo han dejado expresado Labov y Hymes.

b) el desplazamiento del foco de una orientación basada en la enseñanza de formas lingüísticas a otra orientación que ya desde el comienzo ha prestado atención a las funciones comunicativas con un mínimo de elementos lingüísticos.

En algún libro de texto aparece ya en la primera lección un intercambio dialogal (como sugerencia para intercambios del mismo tipo u otros diferentes) entre dos personas, realizando dos actos del habla distintos una misma persona, con la máxima economía de elementos:

– An apple, please.

– Here you are.

– Thank you.

En la expresión *Thank you* se puede ver la realización de un acto del habla mediante un verbo de los que Austin llama *performatives*, ya que explícitamente se indica la naturaleza de la acción. Pero en la primera expresión también se realiza un acto del habla sin que sea necesario, como puede observarse, la presencia de ningún verbo de ese tipo.

5. NOCIONES Y FUNCIONES UNA VEZ MAS

El apartado anterior se refería a la diferencia en cuanto a la *expresión misma* de las unidades de comunicación. Este apartado se refiere a la confusión existente todavía entre las *funciones* y las *nociones*, a pesar de que los diseñadores del sistema han dejado claramente definido el terreno de cada aspecto desde el principio.

Entre las nociones y funciones existe una relación de inclusión, aunque no siempre puede observarse dicha relación de forma patente y creo que ahí reside la causa de tal confusión. Cuando realizamos una función comunicativa se está expresando *también* alguna noción de un tipo determinado: tiempo, modalidad, espacio, etc. Las funciones, entonces, no excluyen a las nociones, pero muy difícilmente puede una noción usarse sin que sirva para una una función determinada.

Dice Wilkins al respecto:

...«Three different types of meaning have been distinguished and we have designated as a *notional syllabus* any strategy of language teaching that derives the content of learning from an initial analysis of the learner's need to express such meanings. We will find convenient to refer to the categories of communicative function as expressing functions or *functional meaning* (i. e. the social purpose of the utterance), whereas the semantic-grammatical categories express *concepts* or *conceptual meaning* (i. e. the meaning relations expressed by the forms within the sentence)... It is correspondingly possible to think in terms of a *functional syllabus*, although only a syllabus that covered both functional (and modal) and conceptual categories would be a fully *notional syllabus*.»

Wilkins (1976: 23-24)

Sin embargo, tal como aparecen en multitud de ocasiones, vemos cómo los libros de texto ofrecen unos programas, donde se mezclan las nociones con las funciones, de modo que no se ofrece al profesor, y al alumno ninguna oportunidad de distinguir cuándo se lleva a cabo una función comunicativa y cuándo se expresa únicamente una *magnitud* de tipo semántico mediante unas unidades lingüísticas.

Observemos la siguiente lista de nociones y funciones que nos ofrece algún libro de texto, como ejemplo indicativo:

NOCIONES: personal details, needs, location, habit, completed action, advice, function, duration, obligation, narrative, warning, prohibition, future occurrence, etc.

FUNCTIONS: Narration, instructions, certainty and doubt, advice, commands, obligation, etc...

A la luz de estos ejemplos auténticos resulta difícil no sólo diferenciar lo que pueda ser una noción y una función, sino que es totalmente imprevisible el contenido lingüístico encerrado bajo esos títulos. Puede verse que lo que son claramente *funciones* aparecen dentro del grupo de las nociones y ejemplos incluidos en la lista de nociones casi con absoluta seguridad van a responder al encabezamiento de funciones, como es el caso de *future occurrence* con la estructura *It'll...*, efectuándose la función, entre otras, de *predicción (prediction)* o ¿por qué no? la función de *profetizar*. El análisis de todos y cada uno de los casos sería demasiado prolijo, conociéndose además en parte los resultados a los que se quería llegar. Ya el mismo índice es confuso.

No corren mejor suerte aquellos libros de texto que han pretendido una mayor selección y diferenciación entre dichas unidades o categorías. En la práctica parece como si la división o diferenciación entre ambas categorías fuese irrelevante, superflua.

Me parece que la clave del problema reside en una forzada división compartamental entre nociones y funciones, cuando entre las dos existe únicamente una relación de inclusión: las nociones están incluidas en las funciones.

Existe, por otro lado, otro tipo de arbitrariedad, a saber, la atribución de determinadas estructuras a unas «nociones» que sólo pueden llevar a la confusión. Por ejemplo, ¿qué tiene que ver la pregunta *What did you do yesterday?* con la noción NARRATION? Supongo que la narración corresponderá a la persona a quien se pregunta, pero nunca a la persona que hace la pregunta, perteneciendo dicha pregunta a una función específica, tal como «preguntar por información», «interrogar», incluso «recriminar», «llamar la atención», etc.

El peligro máximo, y por tanto la máxima crítica que debe hacerse a este tipo de aplicación del sistema funcional-comunicativo, reside en la absoluta falta de contextualización comunicativa para que podamos decir que determinadas formas lingüísticas corresponden a un acto del habla y no a otro (dicotomía de nuevo entre forma y función). Como Widdowson y Brumfit han advertido en repetidas ocasiones, el peligro consiste en que los libros de textos se limiten a ofrecernos unas listas de funciones y nociones, a las que se adscriben determinadas estructuras. El mismo defecto que cuando en libros de texto de otras orientaciones veíamos una lista de estructuras lingüísticas o puntos particulares de léxico, etc. fuera, por supuesto, de todo contexto comunicativo.

6. NO INTERFERIR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Son cada día más las voces que se alzan contra este excesivo «intervencionismo» que ha padecido la didáctica en general y la enseñanza de lenguas en

particular en el proceso de aprendizaje y adquisición de una determinada competencia o habilidad. Lo cual puede parecer sorprendente a primera vista ya que parece que se ponga en tela de juicio la misma labor pedagógica, o la constante y bien intencionada labor del profesor como guía de unos estudiantes que, naturalmente, necesitan de una orientación. Pero resulta una norma generalizada de actuación la intromisión casi constante del profesor, que en la mayoría de los casos puede resultar perjudicial: Ese constante preguntar, no siempre haciendo «preguntas auténticas», esa rectificación martilleante, esa necesidad de «corroborar», de «repetir de modo sancionador» toda respuesta correcta por parte del alumno, por citar sólo unos ejemplos, se están examinando desde hace algunos años, e implícitamente se está enjuiciando por medio del análisis del discurso (*discourse analysis*) en la clase, que constituye el marco físico y social de un aprendizaje formal. También creo que de alguna manera esta arbitraria actitud cambiante de los contenidos de enseñanza (paso del enfoque gramatical al funcional, por ejemplo) puede ser un modo de interferencia al que antes me refería. Además, si... se sigue al pie de la letra ese «férreo» esquema de contenidos formales de enseñanza, se olvida por completo al elemento fundamental de la enseñanza, como es el alumno: sus reacciones y motivaciones, sus iniciativas, sus necesidades propias de expresión, su ritmo de aprendizaje y adquisición, e incluso la misma organización del contenido de enseñanzas, entre otros condicionantes.

Sería de temer que a pesar de haber cambiado de orientación metodológica hubiese que esperar por parte del alumno ese negativo y criticado «salto» de la «situación ficticia del aula» a la situación real de la comunicación «tal como es».

Como dice Widdowson, no se trata de «simular» sino de «estimular» a la comunicación auténtica, tanto en el plano o medio escrito como en el hablado: no hacer «como si», sino poner al estudiante en una situación comunicativa (naturalmente no me estoy refiriendo al «enfoque situacional», muy en boga en los últimos años y sorprendentemente todavía más a propósito de la orientación funcional-comunicativa), situación que tendrá que transcurrir en el marco de la clase de la enseñanza formal. Sería de desear que no se perdiesen esas abundantes oportunidades dentro de ese marco, donde el alumno puede expresarse, «comunicarse», en el amplio sentido de la palabra.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. R. (1962).—*How to do things with words*, Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. (1980).—*Problems and principles in English language teaching*, Oxford, Pergamon.
- CLARK, H. H. & CLARK, E. V. (1977).—*Psychology and language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CLAY, J. (1968).—*An advanced English practice course*, London, Longman.
- CRYSTAL, D. & DAVY, D. (1975).—*Advanced conversational English*, London, Longman.
- COULTHARD, R. M. (1977).—*An introduction to discourse analysis*, London. Longman.
- HUDDLESTON, R. (1976).—*An introduction to English transformational Syntax*. London, Longman.
- HYMES, D. (1972).—«Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events», en Giglioli, P. P. (ed.), *Language and social context*, Harmondsworth, Penguin.
- KOENIG, K. H. (1977).—*Form und Funktion. Eine funktionale Betrachtung ausgewählter Bereiche des Englischen*. Tübingen, Niemeyer.
- LABOV, W. (1970).—«The study of language in its social context», en Giglioli, P. P. (ed.) *Language and social context*, Harmondsworth, Penguin.
- SEARLE, J. R. (1970).—*Speech acts. An essay in the Philosophy of language*, Cambridge University Press.
- (1976).—«A classification of illocutionary acts», en *Language in society*, 5, 1-23.
- VAN EK, J. A. (1976).—*The Threshold level for modern language learning in schools*, London, Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1979).—*Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1976).—*Notional syllabuses*, Oxford University Press.