

“SUASION”¹, UNA CATEGORIA DE FUNCIONES COMUNICATIVAS, Y SUS REALIZACIONES EN TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PATRICIO NOVOA
Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

Es el propósito de este trabajo destacar, desde el punto de vista del profesor de lenguas extranjeras, los problemas que se suscitan al aplicar una postura teórica en un determinado campo. Específicamente, se tratará de verificar el alcance del enfoque funcional-nocional en un aspecto del campo de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la producción de materiales, y de un problema puntual en este sentido, la categoría de funciones comunicativas denominada suasión. Idealmente, al trazar la trayectoria de las realizaciones de suasión en textos destinados a la enseñanza del inglés, quedarían de manifiesto algunos aspectos tanto de las potencialidades y limitaciones del modelo como de las adecuaciones o inadecuaciones en la interpretación de este modelo por parte de los autores de textos.

Ofreceremos, entonces, algunas reflexiones sobre el problema en cuestión apoyándonos, por una parte, en la propia experiencia y en la de otros profesores de lenguas extranjeras y, por otra, en algunos problemas surgidos en un trabajo de investigación sobre este mismo punto, actualmente en curso². No se trata, pues, de una hipótesis que pretendamos validar sino, más bien, de una observación de hechos, conjuntamente con los comentarios que ellos nos merezcan.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El desarrollo de las actividades de aprendizaje-enseñanza del inglés como lengua extranjera a través del tiempo es bien conocido. Destaca, sin duda, la transición, aún no perfeccionada, del enfoque estructural, en sus distintas manifestaciones, al enfoque comunicativo, también en sus diferentes realizaciones. Es más, la complejidad de los

¹El término “suasión” no se encuentra en el *Diccionario de la Lengua Española*, editado por la Real Academia Española, décimo novena edición. Madrid: Espasa-Calpe, 1970.

²Esta investigación está siendo realizada por un grupo de alumnos del Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación de la Universidad de Chile, supervisados por el autor de este artículo.

problemas derivados de aquella transición es tal que la etiqueta de “enfoque comunicativo” ha dado lugar a la de “enfoques comunicativos” y supone, en la descripción de Stern (1983), aspectos tan variados como: teoría del acto de habla, análisis del discurso, idioma para propósitos específicos y análisis de necesidades, si el énfasis se aplica al diseño curricular; a su vez, a propósito de problemas de relaciones humanas, se destacan los conceptos de individualización y autonomía del aprendiente; el campo investigativo en aprendizaje de idiomas, por otra parte, ha dado lugar a las actividades de análisis del error y a los estudios de interlengua.

El enfoque funcional-nocional, con su hito más destacado, la publicación en 1976 de “Notional Syllabuses” de Wilkins (“un libro pequeño pero influyente”, según Stern, op. cit.), se inscribe en el área del diseño curricular. Es justamente ahí donde se sitúa nuestra discusión.

En dicha publicación, Wilkins propone una distinción entre tres tipos de significado: “significado ideacional”, que se expresa a través del sistema gramatical de cada lengua; “significado modal”, la expresión de la actitud del hablante hacia lo que está diciendo; y “significado funcional”³, que se refiere al ‘uso’ que se da a un enunciado determinado; vale decir, el propósito del hablante tiene que ver tanto con “lo que está haciendo con el lenguaje como con lo que está informando a través de él” (Wilkins, op. cit.). Un sílabo nocional será entonces “cualquier estrategia de enseñanza del lenguaje que derive el contenido del aprendizaje de un análisis inicial de la necesidad del aprendiente de expresar tales significados”. Consecuente con la distinción de tipos de significado que antecede, Wilkins ofrece los respectivos inventarios de “categorías semántico-gramaticales”, de “categorías de significado modal” y, por último, de “categorías de funciones comunicativas”.

A juicio nuestro, existe algún grado de superposición conceptual entre estas categorías de funciones comunicativas y los llamados “actos de habla” en las descripciones de los filósofos del lenguaje. Wilkins, sin embargo, declara explícitamente que sus categorías “no se limitan a lo que se ha dado en llamar actos de habla”. Aun así, algunos alcances de la teoría del acto de habla constituirán un valioso recurso en el desarrollo posterior de este trabajo.

El inventario de categorías de funciones comunicativas propuesto por el autor se desglosa de la siguiente manera:

- Juicio y evaluación: que se refiere justamente a “las evaluaciones y la correspondiente expresión de dichas evaluaciones”.
- Suasión: que guarda relación con aquellas “categorías de enunciado diseñadas para afectar el comportamiento de los demás”.
- Argumento: que se refiere al “intercambio de información y opiniones”.
- Averiguación y exposición racionales: que tiene que ver con “la organización racional del pensamiento y el habla”.
- Emociones personales: que se relaciona con “las reacciones emocionales del hablante frente a los acontecimientos y las demás personas”.
- Relaciones emocionales: que se refiere, principalmente, a enunciados de naturaleza fática.

³Las traducciones de las citas en este artículo son de responsabilidad del autor.

Naturalmente, categorías tan amplias requieren de posterior especificación. A tal efecto, Wilkins ofrece las respectivas subcategorizaciones. De esta manera, la categoría de suasión se desglosa en subcategorías a las cuales se asignan las siguientes funciones comunicativas:

- *Estímulo*: persuadir, sugerir, aconsejar, recomendar, abogar, exhortar, rogar, urgir, incitar, proponer.
- *Compulsión*: ordenar (para la cual Wilkins utiliza dos expresiones inglesas aproximadamente equivalentes: 'command', 'order'), dictar, dar indicaciones, compeler, forzar, obligar, prohibir (id.: 'forbid', 'prohibit'), desautorizar.
- *Predicción*: advertir (id.: 'caution', 'warn'), amenazar (id.: 'menace', 'threaten'), predecir, dar instrucciones, incitar.
- *Tolerancia*: permitir (id.: 'allow', 'permit'), tolerar, conceder, consentir, acceder, autorizar

Un examen, aun somero, revela una serie de dificultades importantes en este intento clasificatorio. Se observan, por una parte, considerables áreas de traslazo y, por otra, lo que parecen ser omisiones más o menos notorias, lo que seguramente quedará de manifiesto más adelante. Es necesario señalar que Wilkins está consciente de ello cuando afirma que "...se reconocen seis tipos de función comunicativa, seis distintos tipos de cosas que se pueden hacer con el lenguaje. Dentro de cada uno, se establece una serie de subcategorías. Con cada una de éstas, se da una lista de ítemes léxicos relacionados. Algunos de ellos, pero no todos, pueden constituir actos de habla diferentes". El problema no es nuevo; en realidad Searle se preguntaba, ya en 1965, si no existen "algunos actos ilocutivos básicos a los cuales sean reducibles todos los otros o la mayoría de ellos".

Surge, entonces, la necesidad de alguna forma de especificación, de precisión. Es posible, *a priori*, establecer que, por ejemplo, 'persuadir', 'ordenar', 'advertir' y 'permitir' no son lo mismo; esto queda de manifiesto si consideramos que se los ha asignado a distintas subcategorías de suasión. Aun sobre bases puramente intuitivas, puede también distinguirse entre 'sugerir' y 'rogar', si bien ocurren en la misma subcategoría, la de *Estímulo*. Ello no resulta fácil en casos tales como 'aconsejar'-'recomendar' o 'forzar'-'obligar'.

Las interrogantes que anteceden parecerían tener su lugar propio en la reflexión filosófica o en el quehacer del lexicógrafo, de no mediar el hecho de que la gran mayoría de los textos producidos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde la segunda mitad de la década del setenta en adelante, pueden ser descritos o se autodescriben, más o menos explícitamente, como funcionales-nocionales. Algunos de ellos, inclusive con anterioridad a la publicación de "Notional Syllabuses". Ello no ha ocurrido a partir de un pseudo-modernismo sino que se trata de un muy legítimo intento, a la luz de los más recientes desarrollos en las ciencias lingüísticas, de destacar el valor comunicativo del lenguaje y de moderar las restricciones impuestas a la enseñanza de lenguas extranjeras por el enfoque estructural⁴.

Consecuentemente, el intento de establecer más claramente las funciones comunicativas atribuidas a las distintas subcategorías de suasión constituye una de nuestras

⁴Zenteno (1983) discute el problema en el contexto del análisis del discurso y de la lingüística textual.

preocupaciones en cuanto profesores de una lengua extranjera y usuarios de los correspondientes textos. Nos referiremos a ello más adelante.

La definición del concepto de suasión parece oportuna en este momento. Si bien dicho término no aparece en el *Diccionario de la Lengua Española*, como comentábamos al inicio de este trabajo, otras fuentes lo definen de la manera siguiente:

El *Longman Dictionary of Contemporary English*, editado por Paul Procter et al., primera edición, Londres: Longman, 1978, se refiere a 'suasión' en los siguientes términos:

"suasion *n* [U] *rare* the act of persuading; PERSUASION: *moral suasion*"

A su vez, *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, editado por A.S. Hornby et al., primera edición. Londres: Oxford University Press, 1960, dice:

"suasion *n* [U] persuasion. (*rare* except in) *moral suasion* (i.e. persuasion based on moral grounds, not on force)"

Por último, van Ek en *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level* (1975), etiqueta su sección correspondiente a esta categoría como sigue:

"Getting things done (suasion)"

Adicionalmente, resulta interesante observar, a partir de los distintos elementos descriptivos utilizados hasta ahora en relación con el concepto de suasión, el alto grado de correspondencia entre esta categoría funcional y la función conativa del lenguaje, en los términos propuestos por Jakobson.

TRATAMIENTO DEL PROBLEMA

La primera cuestión de la que hay que hacerse cargo al abordar el problema está constituida por la recolección y procesamiento de un corpus. Ello implica las siguientes etapas:

1. La selección de textos destinados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, representativos del enfoque funcional-nocional, dentro de la abundantísima producción de la última década.
2. La detección de las instancias de suasión en los textos seleccionados.
3. La determinación de las unidades que realizan dichas instancias de suasión.
4. La asignación de dichas instancias a las distintas funciones comunicativas atribuidas a las subcategorías de suasión.
5. El procesamiento de la información recogida.

La evaluación del problema en cada una de estas distintas etapas irá revelando los ajustes y desajustes entre el modelo original y las distintas interpretaciones a que se lo somete. Dicha evaluación, sumada a la propia experiencia como profesor de lenguas extranjeras y productor de materiales de apoyo docente, nos permitirá ofrecer algunas consideraciones finales que sinteticen el desarrollo de la reflexión.

A continuación, se examinarán, en los términos que acabamos de proponer, las etapas en cuestión, según el desarrollo que éstas tuvieron en la investigación ya mencionada.

1. *Selección del corpus*

Se atendió a la representatividad de la muestra de textos con que se trabajó, seleccionándolos de entre materiales producidos en los dos centros más activos en cuanto a la literatura de esta naturaleza: Gran Bretaña y Estados Unidos. Por otra parte, se cauteló también esta representatividad de los libros en cuestión (o de las partes examinadas), seleccionando materiales destinados a enseñar el lenguaje oral en los tres grandes niveles tradicionalmente reconocidos en la enseñanza de idiomas extranjeros: elemental, intermedio y avanzado. En atención a que ésta no es una distinción rigurosa y que se trata, más bien, de términos relativos, se optó por recurrir a la descripción que los autores realizan de sus propios textos.

2. *Detección de las instancias*

A partir del juicio de los propios autores, se pesquisaron en los respectivos textos las ocurrencias de las distintas funciones comunicativas. Dichas ocurrencias están en general claramente señaladas en los correspondientes índices, listas de contenidos, títulos de lecciones o secciones dentro de las lecciones, secciones de revisión al final de las respectivas unidades, convenciones gráficas de distinto tipo (marcos, colores, entre otras), etcétera, con etiquetas que en general corresponden a, o son interpretables en términos de, las funciones comunicativas en el inventario de Wilkins. Debe entenderse, claro está, que distintos autores habrán diseñado sus lecciones en el marco de distintos modelos e incluso, presumiblemente, sobre la base de la propia intuición.

3. *Determinación de las unidades*

La delimitación de las respectivas unidades, que llamaremos “intercambios”, se realizó, *grosso modo*, a partir de la caracterización del acto de habla en la descripción de Austin (1962). De aquí que la unidad de trabajo en la investigación deba contener el enunciado equivalente a la función comunicativa en cuestión, para lo cual se extenderá, idealmente, desde la referencia en el discurso al contexto de situación en que ocurre la función hasta la réplica del receptor que pueda interpretarse como exponente de la perlocución en el respectivo acto de habla. Ilustramos esto con los ejemplos siguientes, tomados de a. *Building Strategies* de Abbs y Freebairn (1979: 7) y, b. *Over to you* de Boardman (1979: 30).

a. *Making friends*

“ ...

Do you know many people yet?

—No, not many. Unfortunately.

Well, would you like to come and have a look round the shoe shop one day? In fact, what about coming next Saturday at lunch time? We close at one o'clock.

—Thanks. That's a great idea.

“ ...”

b. *Smoking*

“ ...

Excuse me madam.

—Yes?

—I wonder whether you'd help us. We are doing a survey on smokers' habits. Would you mind...?

—Well... I'm in a bit of a hurry actually.

...

Los ejemplos anteriores resultan poco menos que ideales en la medida en que se ajustan fácilmente al criterio propuesto. No ocurre lo mismo en todos los casos, sin embargo. Tomemos el siguiente ejemplo de la lista de contenidos gramaticales de *English Alfa 1*, editado por Kenton Sutherland (1980).

Unit Three

“*Grammar* What color is...? What's in/on the ...?

Commands (you) —What a...! What a lot of...!

—Is it a...? —This (to introduce objects) —it”

Aquí, la etiqueta ‘command’ corresponde más bien a la categoría gramatical Modo Imperativo. Dicho ítem se realiza en la correspondiente lección como sigue:

“B. *It's on the floor.*

Look at the record.

It's on the record player.

Look at the orange.

It's in the bowl.”

Estos aspectos de la identificación de intercambios revelan uno de los rasgos más característicos de los contextos en que ocurren las instancias de suasión en los textos examinados. Estos contextos, como puede apreciarse, varían desde muestras de lenguaje que, aunque artificiales, tendrían el valor de discurso en la medida en que los autores se han ajustado a la descripción de un “evento comunicativo”, hasta otras muestras que serían reconocibles más bien como instancias de metalenguaje. Vale decir, se dan, en este último caso (una minoría), oraciones aisladas, prácticamente descontextualizadas, a las que se etiqueta como portadoras de una determinada fuerza ilocutiva. De todas maneras, aun en aquellos casos que se ajustan al concepto de discurso, cuya coherencia es aprehensible y en los cuales es posible singularizar rasgos cohesivos, existe una tendencia a establecer una relación, hasta engañosa, entre un determinado propósito comunicativo y determinadas formas gramaticales, a nivel de oración. En otras palabras, en los textos examinados no se encuentran instancias de discursos que pudiéramos percibir como suasivos sino más bien locuciones relativamente aisladas y/o aislables cuya fuerza ilocutiva correspondería a algún tipo de suasión. Es posible que ello sea típico de algunas modalidades de discurso oral. Pero también es probable, y hasta cierto, diríamos, que tal situación no sea más que la consecuencia del hecho de que el trabajo se haya realizado con muestras de lenguaje compuestas *ad hoc* en vez de hacerlo con muestras auténticas.

La realización formal a nivel oracional de las funciones comunicativas se destaca como uno de los mayores problemas en los textos de corte comunicativo. Si bien tal realización es, por supuesto, insoslayable, no es menos cierto que establecer relaciones rígidas entre determinadas estructuras gramaticales y ciertas funciones comunicativas es más bien insatisfactorio. Las críticas e intentos conciliatorios aportados son variados y

convincientes en mayor o menor grado. Tanto a algunos de éstos como al problema mismo, nos referiremos en la parte final de este trabajo.

Para los propósitos prácticos de detección de instancias de suasión, como explicáramos anteriormente, el problema inmediato se vio considerablemente minimizado en la medida en que tal identificación consistió en aceptar, *a priori*, las decisiones que sobre el particular han entregado los propios autores. El hecho de que la aceptación del juicio del autor permitiera completar la recolección del corpus no implicó aceptarlo, también, en la asignación definitiva de determinado enunciado a tal o cual función, en el desarrollo posterior de la investigación.

4. *Asignación de instancia a función*

Tal asignación supone alguna forma, como ya mencionáramos, de clarificación o precisión de lo que Wilkins describe como ‘ítemes léxicos relacionados’. Básicamente, se trataría de contestar preguntas del tipo ¿qué es ‘advertir’? ¿qué es ‘ordenar’?, de manera de poder determinar si este o aquel enunciado constituye una realización de esta o aquella función comunicativa. En un primer nivel de análisis, se trataría de responder tales preguntas considerando que ‘aconsejar’, ‘advertir’ y los demás son, en primer lugar, “ítemes léxicos relacionados” y, como tales, su significado se encuentra en el diccionario. El problema que se suscita en este punto es que, justamente, su calidad de “relacionados”, es decir, el hecho de que compartan un núcleo semántico común, determinará un grado importante de circularidad en las correspondientes acepciones. Dicho de otro modo, es probable que estos ítemes sean explicados, hasta cierto punto, unos en términos de otros. Es razonable, también, esperar una gradiente en estas instancias de traslapeo de significados, de manera que podría existir alguna superposición semántica de ítemes dentro de una misma subcategoría (‘aconsejar’ y ‘sugerir’, por ejemplo) y menos, o ninguna superposición, de ítemes pertenecientes a distintas subcategorías (‘aconsejar’-‘ordenar’ o ‘advertir’-‘autorizar’).

El lector podrá evaluar los comentarios que anteceden a partir de los siguientes ejemplos tomados del *Longman Dictionary of Contemporary English* (edición ya citada).

- a. “suggest ...2... to say or write (an idea to be considered):...”
“propose v 1... to suggest; put forward for consideration: ...”
- b. “advise v 1 ... to tell (somebody) what one thinks should be done; give advice to (somebody):...”
“recommend 2... to advise or suggest:...”
- c. “request v ... (...) to demand politely:...”
“demand v 1 ...to claim as if by right; ask or ask for and not to take “No” for an answer:...”
- d. “order v 1 ...to give an order: command: ...”
“command v 1 ...to direct (a person or people) with the right to be obeyed: order:...”
“direct v 3 ...fml to order (someone to do something or that something shall be done):...”

Estos ejemplos, en nuestra opinión, ponen de manifiesto que se precisan referencias más finas que permitan establecer las distinciones necesarias entre una y otra función comunicativa. Se recurrió, por tanto, a la filosofía del lenguaje y, específicamente, a la teoría del acto de habla. Se justifica el recurso a dicha teoría por las razones

que se explican a continuación. Se puede hablar de enfoque comunicativo únicamente en la medida en que se tenga presente, en todo momento, el carácter de evento comunicativo que debe distinguir a la clase de lengua extranjera. Es solamente en esta perspectiva donde cabe comprender el lenguaje utilizado allí como una instancia de discurso, entendiendo que la serie de conexiones y relaciones entre diferentes actos de habla componentes del mensaje originan su coherencia, configurando así un discurso apropiado y pertinente a un evento comunicativo específico. Este carácter de evento comunicativo se requiere incluso en aquellos momentos en que las actividades de la clase enfatizan más bien el desarrollo de una competencia gramatical.

Searle (1965), según comentado por Coulthard (1977), establece con rigor lógico las “reglas constitutivas” para la realización de una ‘promesa’: regla de contenido proposicional, reglas preparatorias, regla de sinceridad y regla esencial. Dichas reglas, en un análisis posterior, son también formuladas para el acto de habla de ‘ordenar’: es así como Searle sostiene que “las condiciones preparatorias implican que el hablante está en una posición de autoridad con respecto al oyente, la condición de sinceridad reside en que el hablante quiere que el acto ordenado se realice y la condición esencial se refiere al hecho de que el hablante tenga la intención de que el enunciado sea un intento de conseguir que el oyente realice el acto”.

A su vez, en Cripser y Widdowson (1975), encontramos la formulación de las condiciones de ‘ordenar’ desde un punto de vista sociolingüístico. Lo que proponen, *grosso modo*, como sigue:

1. Es deseable que se realice X (la acción).
2. A, el hablante, tiene el derecho de pedir que B haga X.
3. B tiene la obligación de hacer X.
4. El oyente, B, tiene la habilidad de hacer X.

Las relaciones entre hablante, oyente y acción, que entendemos se describen en estas reglas de uso de lenguaje, parecieran entonces sugerir otro nivel de precisión en este intento por distinguir, con más claridad, entre las distintas funciones comunicativas de las subcategorías de suasión en Wilkins, esta vez en términos de actos de habla más que de ítemes léxicos, como sucedió anteriormente.

Comentábamos que reconocemos la logicidad de las reglas constitutivas de actos de habla mencionadas hasta ahora. Aun así, las necesidades de quienes realizaron la investigación, en parte de la cual nos apoyamos —básicamente las mismas del autor de textos o del propio profesor de un idioma extranjero— hacen aconsejable una formulación, tentativa y más bien instrumental, de las condiciones de los actos de habla pertinentes. Dicha formulación se planteó sobre la base de, por una parte, el modelo recién citado y, por otra, las relaciones entre hablante, oyente y acción, discernibles a partir de la explicación en el diccionario de los correspondientes ítemes léxicos. De manera que pondríamos que al ‘solicitar’, por ejemplo,

1. Es deseable que se realice X.
2. A tiene el derecho de pedir que B haga X.
3. B no tiene la obligación de hacer X.
4. B tiene la habilidad de hacer X.

A su vez, en el caso de 'persuadir',

1. Es deseable que se realice X.
2. A quiere que B haga X.
3. B necesita algún estímulo para hacer X.
4. B tiene la habilidad de hacer X.

En el caso de 'prohibir', en cambio,

1. Es deseable que se realice X.
2. A tiene el derecho de pedir a B que no haga X.
3. B tiene la obligación de no hacer X.
4. B tiene la habilidad de hacer X.

Y así sucesivamente. Estas reglas deben entenderse como reglas de operación a nivel aplicado para el resto de los actos de habla equivalentes a las funciones comunicativas en la categoría de suasión y considerarse como básicamente tentativas.

5. *Procesamiento del corpus*

Para propósitos de procesamiento del corpus reunido se propone un triple marco de referencia. Primero, la decisión de los propios autores de reconocer determinado enunciado como realización de determinada función y/o de asignar un enunciado a cierta función; luego, la propia intuición de los investigadores en cuanto a si un enunciado es asignable o no a cierta función; y, finalmente, la confirmación o el rechazo de las respectivas decisiones (las de los autores y las de los investigadores) con referencia a las reglas propuestas. Sobre estas bases fue posible organizar el corpus reunido⁵. A partir del corpus seleccionado según estos criterios, procesado estadísticamente y confrontado con el inventario de Wilkins, destacamos los siguientes resultados, que nos parecen pertinentes al desarrollo de este trabajo.

a) De las 35 funciones comunicativas de corte suasivo, en el inventario de Wilkins, solamente 18 ocurren en los textos para la enseñanza de inglés examinados.

b) La función 'sugerir' ocupa el más alto lugar en la escala de frecuencia (55 enunciados; 18,9%).

c) El segundo lugar en dicha escala de frecuencia corresponde a 'solicitar' (50 enunciados; 17,24%) que, curiosamente, no se encuentra en el inventario de Wilkins. De todas maneras, pareció oportuno incluirla a causa de, precisamente, su alta frecuencia. El rango de 'solicitar' es también comparativamente amplio: ocurre en 16 de los 25 textos observados. Pero, básicamente, se justificó esta inclusión por el indiscutible carácter suasivo reconocible en 'solicitar' y, por este mismo carácter, se la asignó tentativamente a la subcategoría *Estímulo*. Evaluando dicha decisión, estimamos que, estrictamente, no se encuentran en el modelo mismo criterios explícitos que permitan establecer claramente las diferencias entre unas subcategorías de suasión y otras, de

⁵El corpus estuvo constituido por 290 enunciados asignados a las funciones comunicativas pertenecientes a la categoría de suasión, en 25 textos diferentes. A su vez, cada enunciado es representativo de las distintas estructuras gramaticales propuestas para la realización de cada función.

manera de ubicar 'solicitar', con toda propiedad, en alguna de ellas. Estos comentarios, constituyen, de hecho, objeciones al inventario de Wilkins.

d) Incluido 'solicitar' en la subcategoría *Estímulo*, esta subcategoría por sí sola conformaría el 59,28% de todos los enunciados. *Tolerancia*, en cambio, ocupa solamente el 2,05%. Tal disparidad no puede menos que sorprender. Se podría suponer que tan marcada preferencia por parte de los autores de texto estaría indicando una tendencia en la percepción que estos mismos autores tendrían, por una parte, de la utilidad, rango y frecuencia de las funciones comunicativas propiamente tales, o bien, de las mismas variables en relación con las estructuras gramaticales que las realizan. Otro tanto podríamos argumentar, en sentido contrario, a propósito de la subcategoría *Tolerancia* en el modelo.

e) La falta de criterios claros para distinguir, primero, las subcategorías y, en seguida, las funciones dentro de ellas, podría también explicar la asignación de todos los enunciados atribuibles a 'dar indicaciones' a aquella función en la subcategoría *Compulsión* exclusivamente. En realidad, no resulta fácil distinguir entre aquella y el 'dar indicaciones' de la subcategoría *Predicción*, ambas bajo la misma entrada léxica (i.e., 'direct') en el inventario original en lengua inglesa.

A propósito de los traslajos existentes en el inventario de funciones comunicativas de suasión en Wilkins, constatamos en el procesamiento del corpus el hecho de que algunos autores perciben este núcleo semántico como común a todas las funciones suasivas. Los ejemplos que siguen ilustrarán este punto.

En *Over to you* de Roy Boardman encontramos

"12.3 Communication drill: Requests and commands

Phase 1

The characters you have heard speaking use a variety of ways to ask, invite and tell to do things. Listen carefully to each example and discuss the implications of each expression and the tone of voice used.

..." (p. 83).

Es posible identificar aquí referencias a cinco funciones diferentes: 'ordenar', 'solicitar', 'invitar', 'pedir', y 'decir', sin mayores intentos de delimitación entre unas y otras. Ello podría también interpretarse como una aceptación de la posibilidad de reducir los correspondientes actos de habla a otros más básicos o generales.

En forma similar, los autores de *English Alfa 4*, editado por Kenton Sutherland (1982), proponen lo siguiente:

"B. *Advising and Recommending*

The pollution of air and water is one of the biggest dangers in the world today. Cars and manufacturing plants are sometimes a major source of pollution. The smoke that comes out of them is often dirty. It pollutes the air. Chemical waste sometimes pollutes the water.

The Jacksons worry about pollution.

Mr. Jackson: What should we do about the dirty air in this town?

Mrs. Jackson: Well, we ought to do something. We ought to ask everyone to clean up more.

Mr. Jackson: I know we should try to do that, but what else should we do?

Mrs. Jackson: We should write letters to the newspapers and to the companies." (p. 53).

El título mismo y la uniformidad estructural del trozo citado evidenciarían la

dificultad de establecer distinciones precisas entre 'aconsejar' y 'recomendar', por parte de los autores de este texto.

Queremos destacar, por último, la tentatividad de los análisis que subyacen al procesamiento del corpus. Sugerimos examinar la próxima cita como expresión de lo anterior. Ella constituye la única instancia de 'desautorizar' ('disallow') en dicho corpus; se la encuentra también en *Building Strategies* de Abbs y Freebairn.

Refuse permission informally.

"Can I smoke here?"

—Sorry. But I feel sick when people smoke." (p. 38).

En circunstancias de que el *Longman Dictionary of Contemporary English* propone "disallow fml to refuse officially to recognize or allow".

Entendemos la caracterización de 'formal' (fml) para 'disallow' en el diccionario como referida al uso del verbo *disallow* en enunciados destinados a reportar sobre información dada (*reporting*) más que como una etiqueta para el acto de habla o función comunicativa que, creemos, se realiza en el intercambio citado. De esta manera, soslayamos la clara contraposición entre la explicación del diccionario y el título en el texto de *Abbs y Freebairn*.

Las siguientes reglas caracterizarían 'desautorizar' en nuestra descripción.

1. Es deseable que se realice X.
2. A tiene el derecho de pedir que B no haga X.
3. B quiere hacer X.
4. B tiene la habilidad de hacer X.

La consistencia de tal reflexión está abierta a discusión. De todos modos, parece oportuno proponer estos ejemplos conjuntamente con los comentarios sobre el procesamiento del corpus para, precisamente, destacar una vez más la relatividad en la alimentación recíproca entre modelo y aplicaciones. Esta relatividad resta, consecuentemente, exactitud a la evaluación de los datos, razón por la cual atribuimos a las implicaciones del procesamiento de la muestra en cuestión, el valor de posibles tendencias más que de conclusiones definitivas.

CONSIDERACIONES FINALES

Estas consideraciones, avaladas tanto por la investigación que hemos venido comentando como por nuestra experiencia y reflexión en tanto profesor y autor de materiales, recogen y amplían distintas sugerencias y comentarios realizados a través del desarrollo de este trabajo. Tales consideraciones se refieren a ciertos problemas que, si bien estrechamente relacionados entre sí, se sitúan en distintos niveles de generalidad y en distintos ámbitos de reflexión: la relación modelo-aplicación expresada en textos de corte comunicativo, la relación forma-función como se la realiza en dichos textos, la situación del profesor usuario de un texto de enseñanza descrito como funcional-nocional.

El primer punto, más bien teórico-práctico, es sugerido por los desajustes que revela la superposición del inventario de categorías de funciones comunicativas de Wilkins y las instancias de suasión en los textos examinados. Desde el punto de vista del inventario, dicha superposición pone de manifiesto la dificultad de aprehender las distinciones que en él se ofrecen en las distintas subcategorías de suasión e, incluso, entre las funciones comunicativas que se proponen para cada una de estas subcategorías. Los intentos de establecer distinciones definitivas entre tales funciones son laboriosos y, como habrá quedado en evidencia a partir de los comentarios y ejemplos en las respectivas oportunidades, no del todo satisfactorios. Parece razonable, también, suponer que un ejercicio de esta naturaleza no será siempre tan accesible para el profesor usuario de un texto a nivel de educación primaria o secundaria como para el especialista o estudiante a nivel terciario. Se percibe la insuficiencia de los apoyos teóricos buscados a objeto de lograr la clarificación necesaria, de tal manera que la sobresimplificación aparece como una alternativa, si no satisfactoria, por lo menos económica. Es posible, claro está, que evidencia aportada por otras disciplinas o posteriores desarrollos en los ámbitos investigados contribuyan, más tarde o más temprano, a dilucidar los problemas planteados. Repetidas referencias en el diccionario a distintos niveles de formalidad asociados con el uso de tal o cual ítem léxico o afirmaciones como aquella de Searle sobre si existen ciertos actos ilocutivos básicos a los cuales son reducibles todos o la mayoría de los otros, estarían avalando tal suposición.

Ahora bien, si se visualiza la superposición que se comenta en la perspectiva del autor de textos o materiales para la enseñanza, se observa una suerte de fineza un tanto gratuita en la descripción teórica, en cuanto una parte importante de las subcategorías y funciones comunicativas propuestas aparecen como innecesarias y, de hecho, han sido descartadas por los autores. Evidentemente, ello guardaría estrecha relación con los criterios barajados por el autor para su selección funcional, pero no es riesgoso suponer que criterios tradicionales, confiables como aquéllos de utilidad, rango, frecuencia, practicabilidad, etc., hayan ocupado un lugar importante en tal selección. La intuición del hablante nativo frente a su propio idioma así como la intuición del profesor no son tampoco desdeñables. En una primera aproximación, al menos, no da la impresión de que 'exhortar', 'incitar', 'compeler', etc., fuesen funciones muy frecuentes en instancias de comunicación.

A la inversa, y desde el mismo punto de vista, otras funciones claramente suasivas que percibimos como altamente serviciales no son registradas en el inventario en cuestión. Tal es el caso de 'solicitar' ('request'), que ya comentáramos y que ocupara el segundo lugar entre las más frecuentes en los textos examinados, o de 'pedir' ('ask') y 'decir' ('tell'), también ya mencionadas, que Boardman utilizara en la introducción a uno de sus ejercicios en *Over to you*.

A propósito de este punto, es conveniente recordar que no estamos suponiendo que todos los autores hayan apoyado la confección de sus materiales en la descripción de Wilkins de 1976. De hecho, algunas publicaciones datan de fechas anteriores y es frecuente encontrar rasgos comunicativos aun en textos descritos como estructurales. Se trata, más bien, de apreciar la valiosa e influyente sistematización ofrecida por Wilkins y, por otra parte, de reconocer la validez del ejercicio de referir el análisis de los distintos textos a un modelo que consideramos solvente.

El segundo comentario guarda estrecha relación con el aprendiente y se refiere al hecho, ya bien conocido, de que no existe una relación unívoca entre forma y función,

de manera que una misma función puede ser realizada con distintas estructuras gramaticales y, a su vez, una determinada forma puede realizar distintas funciones comunicativas. Holmes (1983), justamente a propósito de la función directiva, ilustra el problema con la siguiente anécdota.

“ ‘bueno, la gente del bus’, dijo la profesora, e inmediatamente un grupo de niños se puso de pie y salió corriendo de la sala. Un niño, recién ingresado, se paró lentamente y se quedó mirando a la profesora con ansiedad.’ ¿Tú no te vas a la casa en el bus, Stephen? le preguntó ella. El asintió. ‘Andate entonces’, dijo la profesora. El niño, entonces, se dirigió rápidamente a la puerta, con gran alivio” (p. 89).

Al respecto, Holmes señala, “El recién llegado ... con una competencia sociolingüística [...] aún no desarrollada [para aquel evento comunicativo] necesitaba una forma más explícita para la instrucción antes de estar seguro de su significado y, por consiguiente, de la reacción apropiada”.

Tanto los teóricos como los autores de textos están conscientes de las dificultades de realización formal asociadas a las distintas funciones comunicativas. En el primero de estos dos niveles, encontramos importantes sugerencias al respecto. Van Ek (op. cit.) reconoce seis subcategorías de suasión: ‘sugerir’, ‘solicitar’, ‘invitar’, ‘aconsejar’, ‘advertir’, y ‘dar instrucciones’. Estas subcategorías se realizarían formalmente a través de un listado de veinticuatro estructuras gramaticales, de manera que, por ejemplo, ‘dar instrucciones’ se realiza con oraciones declarativas con el sujeto *you* y con oraciones imperativas. Lo cual deja al niño de nuestra anécdota tan confundido como antes. Wilkins, más cauto, se refiere a ‘las posibles realizaciones de estas categorías’ y distingue, al efecto, entre “oraciones performativas” (“I suggest a visit to the zoo.”), “expresiones gramaticales capaces de generar muchos enunciados/oraciones que tengan la misma función comunicativa” (“You could/ “Lets’s/ “Another possibility would be to go to the zoo.”) y “enunciados que no *expresan* la función comunicativa dada sino que la *implican*” (“I wonder if the zoo is open.”).

El problema suscitado en este punto pareciera tener dos niveles. En una primera aproximación, se sostiene que no existe una correspondencia “uno-es-a-uno” entre forma y función pero, a partir de un examen más detenido, resulta que el problema es aun más serio por cuanto no se reconoce un límite claro en las formas susceptibles de ser asociadas con determinada función. Por otra parte, la tendencia en los textos de estudio, e incluso en las proposiciones de los teóricos, como parece desprenderse de las notas y ejemplos que anteceden, tiende a establecer una cierta relación entre función comunicativa y una oración, lo que posiblemente ocurra en un evento comunicativo más bien estereotipado, como en la anécdota de Holmes. A no dudar, la trama discursiva en instancias reales de comunicación es mucho más delicada y compleja que esta asociación, un tanto burda, entre función y oración. Un ejemplo de esta situación lo constituye un tipo muy frecuente de ejercicios en textos comunicativos, el diálogo controlado funcionalmente, que se basa, justamente, en esta asociación.

De lo anterior se desprende que, por una parte, se estarían minimizando (y hasta distorsionando) los aspectos comunicativos en la enseñanza de una lengua extranjera y, por otra parte, proponiendo al aprendiente una tarea más compleja que la internalización del sistema gramatical de la lengua meta como sucede en un enfoque estructural. El problema que comentamos se inscribe en lo que Brumfit (1982) ha llamado la “re-evaluación” de los sílabos nocionales, donde comenta que “... al objetar las especifi-

caciones de sílabos anteriores, Wilkins simplemente ha propuesto otra serie de especificaciones, cuya relación con procedimientos de aprendizaje reales es aun menos satisfactoria que las primeras especificaciones...". De todos modos, tal "re-evaluación" excede los límites propuestos para este trabajo.

Nuestro último comentario tiene que ver con la percepción del profesor de los problemas asociados con la adopción de textos dentro del enfoque funcional-nocional, en la medida en que la reflexión sobre una categoría de función comunicativa, la suasión, puede también resultar significativa en relación con todo el sistema del cual forma parte dicha categoría.

A este respecto, y a partir de la experiencia en instituciones en que se imparte enseñanza del inglés como lengua extranjera, es posible distinguir una gama de actitudes y distintos grados de adhesión a los recursos funcional-nocionales como expresión de los enfoques comunicativos. En parte, parece posible atribuir algunas posiciones extremas a una falta de apreciación en profundidad de la conceptualización que subyace a los enfoques comunicativos y, por consiguiente, al establecimiento de una identificación indebida entre la aproximación nocional-funcional y los enfoques comunicativos en su amplia acepción. Recordamos, al respecto, la descripción de Stern (op. cit.), al inicio de este artículo, que permitiría establecer más claramente la relación entre estos dos niveles.

En general, profesores e instituciones parecieran buscar una posición de equilibrio complementando el componente funcional-nocional con otras actividades e, incluso, cursos. Es así como se encuentran, por una parte, recursos de apoyo estructural y, por otra, actividades de tipo cognitivo con el propósito de superar el nivel oracional y acceder al discursivo e, incluso, al ámbito extralingüístico.

Resulta interesante, también, observar que, junto con la nutrida publicación de textos funcional-nocionales, han aparecido otros claramente estructurales. *Exploring English* de Michael Thorn (1979) es un ejemplo de ello. Esto ha provocado la curiosa situación de profesores que proponen utilizar un texto estructural con una metodología comunicativa. Esta "curiosa situación" obedece a una posición mucho más seria de lo que parece ser a primera vista: tal es el planteamiento de que no existe un texto comunicativo sino una metodología comunicativa. Esta última afirmación, como asimismo la descripción de hechos que antecede, merecerían comentarios mucho más finos y fundamentados, lo cual excede el propósito de este artículo.

Es posible que los hechos recogidos en este trabajo y los planteamientos discutidos configuren una imagen un tanto inquietante. Si así fuera, ello podría obedecer al hecho de que las disciplinas e interdisciplinas en que se apoya el quehacer de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, y este quehacer mismo, han logrado un alto grado de sofisticación, sin que nada parezca indicar que se haya alcanzado una etapa de consolidación.

Aun así, por sobre todos los problemas planteados y de las soluciones más o menos adecuadas que puedan proponerse, cualquiera que sea el valor de modelos y aplicaciones en términos generales o de un asunto relativamente puntual como la categoría de suasión y sus funciones, subsiste el hecho de que "necesitamos desplegar nuestras emociones —sorpresa, placer, dolor, rabia, ansiedad, esperanza; nuestras reacciones emocionales frente a los demás —comprensión, condolencia, afecto, admiración, confianza, desagrado, ridículo, insulto; actitudes y obligaciones, alabanza, culpa, disculpas,

lamentación, promesas, prohibiciones, tolerancia, permiso y obligación; modalidades y dialéctica —grados de posibilidad, probabilidad, necesidad, duda, certeza, habilidad acuerdo y desacuerdo, persuasión, sugestión, invitación, solicitudes, órdenes, insistencia, advertencias, aceptación, cautela, rechazo, afirmación, oposición, calificación, admisión, énfasis, contraste, moderación, exageración, franqueza y tacto” (Wilkins, 1975). Preocupación ésta que suscribimos.

BIBLIOGRAFIA

- ABBS, B. y FREEBAIRN, I. 1979. *Building Strategies*. Londres: Longman Group Ltd.
- AUSTIN, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- BOARDMAN, R. 1978. *Over to you*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C.S. 1980. *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- COULTHARD, M. 1977. *An Introduction to Discourse Analysis*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman Group Ltd.
- CRIPER, C. y WIDDOWSON, H.G. 1975. Sociolinguistics and Language Teaching. En Allen, J.P.B. y Corder, S.P. (eds.), *Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. Londres: Oxford University Press, 155-217.
- JAKOBSON, R. 1973. Functions of Language. En Allen, J.P.B. y Corder, S.P. (eds.), *Readings for Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 1. Londres: Oxford University Press, 53-57.
- HORNBY, A.S. et al. (eds.) 1960. *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Londres: Oxford University Press.
- HOLMES, J. 1983. The structure of teachers' directives. En Richards, J.C. y Schmidt, R. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- PROCTER, P. et al. (eds.) 1978. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow y Londres: Longman Group Ltd.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ed.) 1975. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SEARLE, J.P. 1965. What is a Speech Act? En Black, M. (ed.), *Philosophy in America*. Ithaca: Cornell University Press, 221-239.
- STERN, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SUTHERLAND, K. (ed.) 1980. *English Alfa 1*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SUTHERLAND, K. 1982. *English Alfa 4*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- THORN, M. 1979. *Exploring English*. Londres: Cassell.
- VAN EK, J.A. 1975. *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level*. Estrasburgo: Director de Educación y de Asuntos Culturales y Científicos. Consejo de Europa.
- WILKINS, D.A. 1975. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.
- WILKINS, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.
- ZENTENO, C. 1983. El análisis del discurso y la lingüística textual: su influencia en EALE. *Lenguas Modernas* 9-10, 7-21.