

## Enfoque comunicativo y textualidad: hablemos de las nuevas generaciones

*Communicative Approach, Textuality and the new generations: let us talk*

**RESUMEN:** En este trabajo se presentan los resultados de un análisis en el que convergen tanto la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras como la lingüística de texto y la etnografía de la comunicación. En esta contribución se pretende ver de qué manera en dos libros de texto, uno de inglés y uno francés como lengua extranjera se manifiestan los principios del enfoque comunicativo. Asimismo, se hacen propuestas para la integración de actividades que permitan incorporar la lingüística de texto (Adam, 1987, 1997 y 2000) y la etnografía de la comunicación (Salins, 1992) en clase de lengua extranjera. Una de las principales aportaciones de este trabajo es el diálogo que se establece entre la didáctica, la lingüística de texto y la etnografía de la comunicación.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica de lenguas extranjeras, lingüística de texto, etnografía de la comunicación, enfoque comunicativo.

**ABSTRACT:** This document presents the results of an analysis in which foreign language-culture teaching, text linguistics' and the ethnography of communication converge within the boundaries of a well-known teaching methodology, the communicative approach. Its goal is to evaluate and ratify whether texts of English as Foreign Language (EFL) and of French as Foreign Language (FFL) comply with the demands of the communicative approach. Furthermore, proposals for the implementation of activities regarding text linguistics' (Adam, 1987, 1997 y 2000) as well as ethnography of communication (Salins, 1992) into the classroom can be found within. One of the principal contributions this dossier brings is to establish a dialogue among day-to-day teaching practices, text linguistics' and the ethnography of communication.

**KEYWORDS:** Foreign language teaching practices, text linguistics, ethnography of communication, communicative approach.

Reynaldo Radillo Enríquez

reynaldo.radillo@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

David Alejandro Becerril

Aréchiga

david.becerril@proulex.profesor.

udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 28/09/2019

Aceptado: 11/12/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

## Introducción

La enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras es una de las prácticas didácticas que ha adquirido una presencia exponencial en las escuelas e instituciones educativas alrededor del mundo en los últimos años. Su valor se ha multiplicado ante la creciente necesidad de actores globales, es decir, hablantes de un idioma que sean capaces de interactuar en situaciones de comunicación en un mundo cada vez más conectado.

En respuesta a esto, los especialistas en didáctica como Bérard (1991) o Béacco (2007) se han dado a la tarea durante décadas de proponer maneras de enseñanza que sean capaces de satisfacer las necesidades de un mercado global, resultando en metodologías exitosas tales como el “enfoque comunicativo” que vio la luz en los años 70 (Puren, 2007-2008). Con base en esta metodología la mayoría de los programas de lengua extranjera son, en teoría, concebidos.

Sin embargo, el aparente éxito sin precedentes de una metodología no asegura su infalibilidad: cualquier metodología creada en una época determinada precisa cambios, adaptaciones y recontextualizaciones tanto por razones temporales como espaciales y, sobre todo, sociales.

En este trabajo pretendemos i) hacer una revisión de la puesta en práctica del enfoque comunicativo en un libro de texto de Francés Lengua Extranjera (*infra*) (en adelante, FLE) y en otro de Inglés Lengua Extranjera (en adelante ILE) (*infra*) cuya unidad de trabajo son los *actos de habla* (Austin, 1962/1990; Searle, 1980 y 2010/2014) y ii) determinar la correspondencia entre las actividades propuestas en las etapas de

recepción y producción escritas en dos libros de textos de FLE e ILE.

El análisis se lleva a cabo desde el punto de vista de la lingüística de texto (Adam, 1997, 2011; Bajtín, 1998), la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Salins, 1992) y el modelo SPEAKING (Hymes, 1972; Salins, 1992) con miras a proponer estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante LE) en lo referente a la comprensión y producción de textos socialmente funcionales y pertinentes.

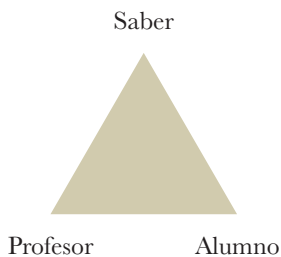
## Aspectos teóricos en la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia de las metodologías utilizadas en la clase LE se ha visto cómo impactan las corrientes dominantes de la lingüística en la concepción del fenómeno de enseñanza-aprendizaje (Puren, 1988a). Así, a principios del siglo XX -y durante buena parte del XXI- en pleno auge de la lingüística estructural, se hacía énfasis en el aprendizaje de la lengua, es decir, del código. La lengua era, pues, no sólo el medio para “hablar” una LE sino que era el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante ese periodo, que abarca la mayor parte del siglo XX, no se hablaba de objetivos comunicativos ni culturales en la clase de LE: los programas tenían como objetivo el aprendizaje de diferentes paradigmas gramaticales (verbales, nominales, etc.).

Como explica Puren (1988a), los profesores de LE explicaban, a partir de *corpora* sacados de la literatura clásica o bien de diálogos inventados y rígidamente contruidos, ciertas categorías gramaticales, y sólo éstas, como el sustantivo, los adjetivos calificativos,

los tiempos verbales, etcétera. De este modo, el alumno tenía que memorizar paradigmas completos descontextualizados y los campos léxicos que el profesor escogiera (o los que le fueran impuestos por el libro de texto), de tal suerte que el triángulo pedagógico se inclinaba hacia el vértice del saber:

*Figura 1*  
*Triángulo pedagógico. Tomado de Houssaye (1988)*



Así pues, durante la mayor parte del siglo XX asistimos a una metodología basada en el estructuralismo y centrada en el estudio de la lengua. Se esperaba que el alumno, una vez que memorizara todos los paradigmas propuestos, diera un salto “mágico” hacia la comunicación.

Con el advenimiento del enfoque comunicativo en los años 70, se intentó dar un equilibrio al proceso de enseñanza-aprendizaje y dotar a los aprendientes de las herramientas necesarias para pasar del estudio de la lengua al estudio del habla.

*El enfoque comunicativo y los actos de habla: los ejemplos del FLE y del ILE*

Hacia finales de la década de los años setenta, apareció en Francia un libro de texto llamado *Archipel* (Courtilion, J. y Raillard, S., 1982). En éste, se proponía una serie

de diálogos sin transcribir acompañados por dibujos o fotografías y no se seguía una progresión simple-complejo: la primera unidad del primer libro, por ejemplo, contenía un diálogo que mezclaba el presente con el *passé composé*:<sup>1</sup>

SITUATION 2 Le chien perdu

Dans la rue

Le jeune homme : Pardon monsieur, vous n'avez pas vu mon chien ?

Le monsieur : Votre chien, il est comment ? Noir ?

Le jeune homme : Oui, il est noir, avec un collier rouge.

Le monsieur : Il est grand ?

Le jeune homme : Non, comme ça, à peu près.

Le monsieur : Moi, j'ai vu un chien, mais il est tout petit.

Demandez à la dame là-bas.

Le jeune homme : S'il vous plaît, madame, je cherche un chien noir. Il a un collier rouge. Vous l'avez vu ?

La dame : Non, non, je ne l'ai pas vu.

Le jeune homme : Merci beaucoup.

Un ejemplo similar puede observarse en el libro de texto *Touchstone* (Mc Carthy, M., Mc Carten, J. y Sandiford, H., 2005). En él se proponen diálogos acompañados por ilustraciones que ayudan a contextualizar la situación de comunicación. Tomemos como ejemplo la primera unidad del primer libro, cuyo propósito es el uso del verbo *to be*:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Diálogo extraído de Courtilion y Raillard (1982: 32).

<sup>2</sup> Diálogo extraído de Mc Carthy, Mc Carten y Sandiford (2005: 5).

Mr. Martin: Good morning. Are you here for an English class?

Carmen: Yes, I am. I'm Carmen Rivera.

Mr. Martin: OK. You're in Room B.

Jenny: And I'm Jenny.

Mr. Martin: Are you Jenny Loo?

Jenny: No, I'm not. I'm Jenny Lim. Am I in Room B too?

Mr. Martin: Yes... wait, no. You're not, you're in Room G.

Jenny: Oh no! Carmen, we're not in the same class!

¿Cuáles son las diferencias con respecto de las metodologías tradicionales emanadas de la lingüística estructural? Que en esta metodología, llamada “enfoque comunicativo”, los objetivos no eran las categorías gramaticales sino los *actos de habla* (Austin, 1962/1990; Searle, 1980 y 2010/2014). En el caso del diálogo del perro perdido, el macro acto de habla (Van Dijk 1980/2005: 72-73) “describir algo o a alguien” es el que determina la presencia de otros actos de habla “periféricos” como “saludar” y “disculparse”.

Como se puede observar, en este diálogo co-ocurren tanto el presente del indicativo como el *passé composé* y también están presentes deícticos espaciales (*comme ça à peu près*) y fórmulas de tratamiento (*excusez-moi, désolé*).

Así, este nuevo enfoque no se centraba más en el código como objetivo de aprendizaje sino como medio para llegar a la comunicación en LE y proponía estudiar diferentes actos de habla siempre acompañados por contextos situacionales (dibujos o fotografías): se pretendía estudiar primero el sentido para finalmente llegar

a la forma y no a la inversa, como se hacía tradicionalmente. Dicho de otro modo, se planteaban los objetivos comunicativos como **meta principal** y los objetivos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, etc.) como **instrumentos** para alcanzarlos.

El estudio de actos de habla como el anterior implica que los aprendientes dispongan de una variedad de estructuras que cumplen aparentemente una misma función: *excusez-moi, pardon, s'il vous plaît*, etc. para entrar en contacto con un desconocido en la calle, por ejemplo. Sin embargo, este estudio supone un conocimiento socio-cultural determinado que revela que ciertas estructuras no cumplen exactamente la misma función pues están determinadas por factores no lingüísticos.

#### *El modelo SPEAKING y la etnografía de la comunicación*

Para estudiar y comprender diálogos de este tipo, se debe partir del estudio de la imagen que cumple la función de contexto situacional así como los elementos no lingüísticos mencionados anteriormente. Dicho de otro modo, se parte del análisis del contexto tomando en cuenta algunos elementos del acrónimo SPEAKING de Hymes (1972) presentados en la tabla 1.

Algunos de estos elementos se encuentran en las imágenes de forma explícita: S, P, A y G. Otros, como las normas, pueden ser inferidos gracias a las explicaciones del profesor o tras la escucha del diálogo.

En todo caso, que se explote el acrónimo a partir de la imagen o del diálogo, antes o después de escuchar la grabación, en el enfoque comunicativo es indispensable contextualizar tomando en cuenta todos estos elementos. Sin ellos, difícilmente se

Tabla 1

El modelo SPEAKING. Tomado de Bérard (1991)\*

Modelo Speaking (Hymes, 1972)	
Situation	Situación: marco físico y psicológico del intercambio
Participants	Participantes: todos los participantes activos o no en el intercambio
Ends	Fines: objetivos o intenciones y resultados de la actividad de comunicación
Acts	Actos: contenido del mensaje (tema) y forma
Keys	Claves: tono que describe de manera más detallada que la anterior a las particularidades de la manera en la que se desarrolla la actividad del lenguaje en los planeos lingüístico y paralingüístico
Instrumentalities	Instrumentos: medios de comunicación, canales, códigos, etc.
Norms	Normas: de interacción y de interpretación (hábitos que regulan la comunicación en una comunidad)
Genres	Géneros: tipo de actividad del lenguaje

\* Traducción nuestra.

pueden comprender secuencias “atípicas”, es decir, aquellas que no fueron creadas según lo que dictaban las metodologías tradicionales que partían de la frase canónica SVO y que proponían siempre turnos de habla altamente ritualizados pero que no siempre se cumplen en el habla natural, del tipo pregunta cerrada-respuesta sí/no.<sup>3</sup>

Así pues, en la clase de LE, se empezó a pedir a los alumnos que contestaran ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, como preguntas guía para la comprensión global de los diálogos y es aquí donde se ve la puesta en práctica del modelo SPEAKING.

Una vez analizados los contextos y los diálogos, se procedía a la observación de un *corpus* lo más rico posible que incluyera diferentes formas para realizar un mismo acto de habla: *excusez-moi, pardon, s'il vous*

*plait*, etc. Después de observar e inferir que todas las estructuras propuestas cumplen la “misma” función, se procedía a explicar en qué contextos utilizarlas y cuáles eran los matices de unas y otras. En otras palabras, se entraba en aspectos socio-culturales: relación y estatus de los participantes (edad, género, etc.), por ejemplo. Enseguida se procedía a hacer ejercicios gramaticales para practicar los elementos lingüísticos estudiados variando tanto en el eje paradigmático como en el sintagmático (ejercicios de conmutación, permutación, sustitución, etc.).

Una vez comprendidos los aspectos lingüísticos y los socio-culturales, se procedía a los llamados *canevas de jeu de rôle*. Esto es, se daba a los alumnos una suerte de guía para que ellos lo completaran con las formas lingüístico-socio-culturales estudiadas y decidieran cuáles eran las más convenientes en un contexto dado. Los alumnos tenían que representar frente al grupo-clase y al profesor su diálogo, incluyendo no

<sup>3</sup> Una secuencia “atípica” para las metodologías tradicionales sería: -¿Tienes hambre? -Tengo que pasar al banco. Lo esperado sería: -¿Tienes hambre? -Sí/no.

sólo aspectos lingüísticos sino también no lingüísticos como los gestos, la proxémica, etc. Se trata de una fase de producción altamente dirigida. Así pues, los estudios de Hymes, Searle, Pierce y Austin (entre otros) tuvieron una aplicación en el mundo de la enseñanza de LE.

#### *Géneros y tipos de textos*

Como se mencionó anteriormente, el binomio lingüística-didáctica ha evolucionado a lo largo del tiempo. Los cambios de paradigma en la primera tienen repercusiones en la segunda. Así, con los estudios cada vez más numerosos en lingüística de texto resulta necesario hacer un acercamiento a uno de los elementos del acrónimo SPEAKING, es decir, G, los géneros textuales.

En efecto, los tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, yusivos, conversaciones y poemas)<sup>4</sup> así como los géneros y secuencias textuales (Adam, 1987, 1997 y 2011) adquieren relevancia.

En los estudios de Bajtín (1998) y Adam (1987, 1997 y 2011) se pone de relieve que no existen textos de una tipología pura o única sino antes bien textos con *dominantes* de un tipo u otro. Así, se habla de textos con *dominante argumentativa* y no de *textos argumentativos*.

Una de las razones es que habrá *géneros textuales* que precisen una mayor presencia de *secuencias textuales descriptivas*, por ejemplo, aunque se trate de un texto que tenga una *intención comunicativa argumentativa*. Dicho de otro modo, los géneros textuales implicarán el uso en un mayor o menor grado de secuencias de un tipo o de otro

---

<sup>4</sup> Cf. Adam (1987: 55).

con miras a cumplir su función comunicativa, independientemente del tipo de texto del que se trate.

Los tipos de textos serían entonces una clasificación lingüística (narrativos, explicativos, etcétera) en tanto que los géneros (cartas, cuentos, editoriales, etcétera) corresponderían a una clasificación social. Un cuento, por ejemplo, es un género textual en el que predominan las secuencias narrativas y se clasifica dentro del tipo de texto narrativo. Sin embargo, no por tratarse de un texto narrativo está exento de secuencias descriptivas, dialógicas, yusivas o de otra índole.

Del mismo modo, un texto de tipo argumentativo podrá manifestarse en géneros diversos: editorial, carta de queja, entre otros. Una de las diferencias entre ambos géneros (pertenecientes al mismo tipo de texto) sería el tipo de secuencias textuales que tiene más presencia: en la carta de queja podrá haber más secuencias descriptivas que en el editorial, por ejemplo.

#### Análisis de dos manuales: ¿enfoque comunicativo?

Es posible definir el enfoque comunicativo como aquel que tiene la *interacción* como propósito y medio de trabajo (Nunan, 1996). Partiendo del entendimiento que la mayoría de los libros actuales de enseñanza de lenguas extranjeras son, en teoría, concebidos dentro de dicha metodología, analizaremos las actividades propuestas por los manuales de inglés y francés *Summit* (Pearson Education, 2012) y *Alter Ego* (Hachette, 2006) respectivamente, en las etapas de recepción y producción escrita dentro de sus unidades didácticas. Ambos libros pertenecen a la metodología antes mencionada y

son muy populares en diferentes escuelas de idiomas en la actualidad.

#### *El enfoque comunicativo y las nuevas generaciones*

En puntos anteriores, hemos resaltado la importancia del *Enfoque Comunicativo* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, los paradigmas establecidos en la concepción del método ¿permanecen vigentes en las nuevas generaciones? Debemos recordar que la lengua no es un elemento inerte y que, al igual que el resto de los seres vivos, experimenta un proceso de evolución; dicho proceso se encuentra íntimamente ligado a aquél que a su vez, ocurre naturalmente en las sociedades humanas. Dicho de otro modo, a medida que la sociedad cambia, la lengua se ajusta a las nuevas configuraciones establecidas, adaptándose a las cambiantes y crecientes necesidades de sus integrantes.

Recordemos que uno de los principios rectores del enfoque comunicativo es el aprendizaje centrado en el aprendiente (Bérard, 1991); en consecuencia a estos cambios en la lengua, la metodología de enseñanza también debe someterse a un proceso de actualización. Sin embargo, ¿los manuales de LE usados en la actualidad en el contexto didáctico cumplen con dichos lineamientos?

#### *Estructura de las unidades didácticas de los manuales*

En el caso de *Summit* las unidades didácticas propuestas por los autores están compuestas por una introducción, cuatro lecciones y una sección de repaso. Dentro de la lección dedicada a las competencias escritas, se presenta a los estudiantes un texto relacionado con el tema global de la unidad

y, posteriormente, se les pide reflexionar y encontrar por sí mismos el significado de frases extraídas del *corpus* con el fin de asociarlas a “experiencias reales” para finalmente producir un texto auténtico en donde teóricamente, verterán el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.

Por su parte, *Alter Ego 1* presenta nueve dossiers conformados por tres lecciones cada uno. Las lecciones comienzan por una actividad de recepción que puede ser a partir de textos orales o escritos, seguidos de preguntas de comprensión global y detallada. Enseguida, el manual presenta diferentes puntos gramaticales que buscan la conceptualización de estructuras diversas con miras a la utilización de ciertos actos de habla. Finalmente, en algunos dossiers hay una producción en cada una de las tres lecciones y en otros sólo una o dos.

#### *Actividades de recepción y de producción*

Como fue definido con antelación, nuestro análisis se centrará en las secciones dedicadas al desarrollo de competencias en situación de recepción y producción oral y/o escrita. Si escudriñamos las características de los libros previamente mencionados bajo el lente crítico de los principios fundamentales del enfoque comunicativo, ¿podemos constatar que las actividades propuestas se adhieren a los lineamientos del enfoque comunicativo?

*Análisis de Summit.* El manual de inglés *Summit* inicia su lección 4, dedicada a las competencias escritas dentro de la unidad 7, presentando a los alumnos una sola pregunta: “*Are you a careful shopper, or do you buy things on impulse?*”. Posteriormente se presenta el documento que será usado

como *corpus*: “*Compulsive Shopping: The Real Cost*” del cual se desprende una actividad de comprensión detallada y se espera que los alumnos sean capaces de explicar por sus propios medios el significado de expresiones concretas, tales como *splurge on*, *go overboard* e *indulge ourselves*. Sin embargo, no hay ninguna actividad o pregunta que permita que los aprendientes conozcan las características del *género textual* al que se enfrentan (publicidad). Subsecuentemente, se pide a los alumnos relacionar las ideas del texto con su realidad inmediata a través de preguntas como: “*Do you know any compulsive shoppers? Give examples.*” Inmediatamente después, se presenta una tabla preconcebida dedicada a la identificación de características típicas de compradores compulsivos en la cual los alumnos deben marcar las aseveraciones que se aproximen a su propia realidad para finalmente, elaborar un *artículo escolar* acerca de “cómo ser un comprador responsable.”

En primera instancia, es difícil percibir la *función comunicativa* de las actividades propuestas. ¿Qué tipo de interacción se pretende lograr a través de ellas? Tomemos como ejemplo la primera propuesta, en donde los aprendientes deben conjurar el significado de expresiones con las que muy probablemente jamás han tenido relación. Asumiendo que en determinado momento recibirán apoyo del enseñante, ¿cómo podrán aplicarse dichas frases en una conversación cotidiana, en qué *género(s) textual(es)*? Además, ¿qué uso conversacional tendrá saber si uno mismo es un comprador compulsivo o no? Finalmente, la lección plantea la creación de un texto auténtico, un *artículo escolar*, en donde se deberán brindar consejos para ser “com-

pradores responsables”. Sin embargo, las instrucciones fallan en señalar detalles críticos como la longitud del documento, la audiencia meta, entre otros, es decir, no se especifica cuáles son las características del *género textual* que los aprendientes deben producir.

Asimismo, podemos observar un desfase entre el género textual elegido por los autores y la audiencia meta, ya que es muy poco probable que los aprendientes más jóvenes puedan identificarse con la actividad, debido a que dentro de su círculo de intereses, raramente se encontrará la preocupación por ser consumidores responsables y cuidadosos.

Por otra parte, dentro de la unidad 3, la lección 4 comienza con la presentación de vocabulario que será visto dentro del *corpus de observación* asignado: “*Paul Newman: Actor and Philanthropist.*” Si bien es cierto que los autores consideran pertinente la pre-enseñanza de vocabulario percibido como “complicado” a fin de facilitar la comprensión de lectura, resulta difícil justificar la razón comunicativa del mismo. En un momento posterior, los aprendientes se enfrentan a la tarea de crear una lista que enumere las razones por las cuales donarían o no dinero a una institución de caridad de su elección, para finalmente, producir un texto en el cual deberán escribir una carta a la institución previamente seleccionada.

En este punto, los aprendientes se ven en una encrucijada familiar: la instrucción de la producción escrita es ambigua, y carece de sustento teórico en el cual podrían basarse. Una vez más, el documento presentado al inicio de la unidad no coincide ni en género ni en tipo con el texto esperado en la fase final de producción.



Si consideramos la realidad social actual, ¿cuál es la probabilidad de que los aprendientes se encuentren a sí mismos en posibilidad de donar dinero a instituciones de caridad? De nueva cuenta, la actividad se desarrolla dentro del marco de una sociedad de antaño, con posibilidades y necesidades que difieren de aquellas de la generación actual.

En resumen, los *géneros textuales* de las actividades de recepción y producción son diferentes: publicidad y anuncios vs. artículo escolar y carta respectivamente. Además, no hay ningún tipo de actividad ni ejercicio que permita a los aprendientes reconocer las características de dichos géneros textuales, por lo que no se los prepara para conocer los parámetros no lingüísticos que determinan el uso (o no) de ciertas formas gramaticales. Dicho de otro modo, la *démarche* no toma en cuenta la textualidad, ni tampoco los actos de habla, sino que se centra en las formas gramaticales y en el léxico únicamente.

Por otra parte, los manuales no están tomando en cuenta la realidad de la sociedad moderna. La gran mayoría de las actividades planteadas están concebidas para funcionar dentro de un esquema de condiciones pasadas, no aplicables (al menos en su mayoría) al contexto social de nuestros días, es decir, los géneros textuales no han sido actualizados.

*Análisis de Alter Ego.* La lección 1 del dossier 4 comienza con la presentación de tres breves diálogos. El primero es entre un cliente y una vendedora, el segundo entre un panadero y una clienta y el tercero entre dos amigos que están en el supermercado. El punto común entre los diálogos son los

actos de habla *dar la hora e indicar los horarios*. La actividad siete de la lección consiste en la producción de un texto oral y las instrucciones son las siguientes: “Jouez la scène à deux. Vous arrivez dans une ville que vous ne connaissez pas et vous demandez les horaires dans des magasins ou services”.

A este respecto, es conveniente señalar lo siguiente: no existen preguntas o actividades de toma de conciencia de aspectos no lingüísticos que orienten al aprendiente para seleccionar ciertas formas lingüísticas, a saber, criterios para el tuteo o ustedeo, (S, P, K, N y G del modelo SPEAKING), ni en la fase de recepción, ni en la de producción. Además, se pasa por alto que los tres textos de la fase de recepción contienen elementos que los diferencian desde el punto de vista sociolingüístico (relación entre los participantes, edad, género, entre otros): cliente-vendedora, panadero-clienta y amigo-amigo. Dicho de otro modo, si bien los géneros textuales en ambas fases se corresponden, hay parámetros no lingüísticos que son pasados por alto. Finalmente, los actos de habla que los aprendientes deben llevar a cabo corresponden, en principio, a los de la fase de recepción, salvo por los elementos arriba mencionados de la situación de comunicación (S, P, K, N y G).

Más adelante, en la lección 2 del mismo dossier, la actividad de recepción tiene como documento a analizar una historieta que muestra una jornada típica en la vida de un personaje. En ella se puede ver al personaje realizando actividades como levantarse, desayunar, ir al trabajo, etcétera. Cada una de las ilustraciones tiene un reloj para indicar la hora. Los tres ejercicios de comprensión buscan que el aprendiente 1) determine el tema de la historieta (una

jornada de la semana), 2) identifique el personaje principal (un ama de casa) y 3) determine el número de miembros que componen a la familia (cuatro personas). A esta historieta hay que asociar, además, frases como “Tous les jours, elle va chercher les enfants vers 11h30”. Se puede apreciar que los ejercicios remiten a ciertos componentes de SPEAKING: S y P. Se deja de lado todo análisis correspondiente al resto de los componentes.

La actividad de producción, tiene como instrucción: “Imaginez! Vous êtes journaliste au magazine *Elle* et vous êtes responsable de la rubrique ‘24 heures avec...’ Vous avez interviewé un personnage sur sa journée habituelle et vous la racontez dans le magazine: ses activités et horaires, les lieux où il/elle va...”. Dicho de otro modo, se pide al aprendiente que imagine que hace una serie de géneros textuales imaginarios para producir un breve reportaje en una revista femenina. Este último género textual no corresponde en absoluto al género inicial de la lección y el aprendiente no fue preparado en ningún momento para redactarlo: únicamente se le proveyeron algunos elementos lingüísticos a nivel léxico (hora, expresiones de frecuencia y regularidad) y ciertos componentes del modelo SPEAKING (S, P, A, I y G). En suma, no se llevó a cabo un trabajo preparatorio a nivel textual.

### Conclusiones

Con base en el panorama aquí expuesto podemos concluir que, por un lado, los libros de texto que analizamos no corresponden a la metodología que dicen pertenecer y, por otro lado, que se dejan fuera aspectos medulares como la situación de

comunicación y los géneros textuales.

En el caso de *Summit*, pudimos constatar que los autores perciben la necesidad o la importancia de exponer a los aprendientes a situaciones de comunicación. Sin embargo, dichas situaciones son inverosímiles y fabricadas para satisfacer los objetivos específicos planteados al inicio de la unidad didáctica. Dicho de otra manera, el proceso de comunicación expuesto y analizado es sintético, por lo tanto, es muy poco probable que la interacción social suceda de la misma manera en la realidad que enfrentan día a día los aprendientes.

Además, las actividades de inicio y seguimiento indicadas en la lección carecen de sentido comunicativo, ya que, desde un primer momento, los aprendientes son bombardeados por conceptos y frases concebidos para la asimilación y sistematización de la lengua meta y no de su uso en contextos reales.

Resulta cuestionable considerar que los aprendientes serán capaces, por sus propios medios, de crear conexiones conceptuales entre las frases tomadas de un *corpus* de observación aisladas del contexto comunicativo al que pertenecen y el sentido/significado de las mismas. Más difícil aún es esperar que las apliquen en plena interacción social cuando no existe ni afianzamiento ni reforzamiento dentro de un ambiente controlado.

Adicionalmente, existe una discrepancia entre los géneros textuales presentados al inicio y al final de la unidad, lo cual afectará considerablemente el proceso de producción escrita preestablecido, debido a que no hay una referencia sobre la cual los aprendientes podrán basar su trabajo y tampoco hay un trabajo de sistematización

de los rasgos y diferencias de los géneros textuales.

Dado lo anterior, sugerimos en primera instancia hacer tomar conciencia de la situación de comunicación, acercando a los participantes a una situación verosímil y personalizable. En un primer momento, preguntas como: ¿alguna vez han comprado algún objeto que realmente no necesitan?, ¿cuántas veces han gastado más dinero de lo que tienen predestinado en un objeto? Dichas preguntas mejorarían considerablemente la inserción de los participantes en la situación de comunicación planteada; sería más factible y, por ende, más fácil comprender los conceptos tratados dentro del texto. En un segundo momento, la inclusión de géneros textuales relevantes y significativos para los aprendientes es indispensable. El uso de redes sociales y la comunicación virtual pueden ser considerados como algunos de los marcadores sociales más representativos de las nuevas generaciones; entonces, ¿por qué no adaptarlos dentro del contexto didáctico?

En lo referente a la relevancia de la lingüística de texto, conocer a qué género y tipo de texto corresponde un artículo escolar facilitará el proceso de redacción del mismo; cada género textual conlleva inherentemente parámetros relacionados a la extensión, uso de vocabulario, registro de comunicación y secuencias textuales esperadas.

Asimismo, dado que el enfoque comunicativo se basa en actos de habla, consideramos esencial centrar la progresión en éstos y también hacer un trabajo que lleve al conocimiento de los rasgos de los diferentes géneros textuales: de otra manera sería contradictorio decir que *Summit* perte-

nece a este enfoque puesto que sólo se puede apreciar el objetivo de la adquisición de ítems léxicos y no de actos de habla insertos en géneros textuales.

En lo referente a *Alter Ego*, resalta que sí hay una congruencia relativa entre algunos de los géneros textuales en situación de recepción y de producción y que los actos de habla que se llevan a cabo también se corresponden en ambas fases. Sin embargo, existen rasgos que son dejados de lado y que deberían ser tomados en cuenta: los componentes de las situaciones de comunicación incluidas en el acrónimo SPEAKING que pueden variar aún dentro de un mismo género textual (S= situación, P = participantes, K = tono y N = normas). Asimismo, no se lleva a cabo un entrenamiento a nivel textual si no léxico principalmente. Proponemos una serie de actividades muy sencillas que tengan como objetivo la toma de conciencia de dichos componentes a través de preguntas del tipo: ¿dónde se encuentran los personajes en cada uno de los diálogos?, ¿se conocen entre ellos?, si no se conocen, ¿se tutean o se ustedean?, en caso de no conocerse, ¿se hablan con la misma familiaridad como si se tratara de un diálogo entre amigos?, ¿en tu país se tutea o se ustedea en esa situación?

Estas preguntas permitirían integrar al enfoque comunicativo elementos (socio) lingüísticos determinados tanto por los rasgos de los géneros textuales como por la situación de comunicación en la que se insertan. Dicho de otro modo, proponemos no sólo un trabajo de toma de conciencia de los rasgos de diferentes géneros textuales sino, además, un entrenamiento para la creación de géneros textuales diversos. Este

entrenamiento es igual de importante que los ejercicios gramaticales o de comprensión y uso del léxico.

Adicionalmente, nos parece importante que haya un trabajo de conceptualización y sistematización para la comprensión y producción de textos como el *tri de textes* que permite comprender por contraste los rasgos de los diferentes géneros y tipos de textos. Dicho de otro modo, proponemos no sólo un trabajo de toma de conciencia de los rasgos de diferentes géneros textuales

sino, además, un **entrenamiento** para la creación de géneros textuales diversos.

A modo de conclusión, sería pertinente retomar la pregunta hecha anteriormente: ¿podemos constatar que las actividades propuestas se adhieren a los lineamientos del enfoque comunicativo? Y agregar una pregunta más: si la interacción debe tomar en cuenta aspectos biológicos, sociales y discursivos, ¿qué nos falta integrar en nuestra praxis para reivindicarnos como enseñantes del enfoque comunicativo?

#### Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1987). "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description" En *Langue française*, n° 74 (1987), pp. 51-72.
- Adam, J.-M. (1997). "Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept genre". En: *Revue belge de philologie et d'histoire* (1997). Tomo 75, fascículo 3, pp. 665-681
- v(2011). *Les textes: types et prototypes*. 4ª ed. París: Armand Colin.
- Austin, J. R. (1962/1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. [Original: *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press, 1962].
- Bajtún, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. 8ª edición. México: Siglo veintiuno editores.
- Béacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. París: Didier.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. París: CLE International.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Sampsonis, B. y Waendenries, M. (2006). *Alter Ego. Méthode de français*. París: Hachette.
- Courtilon, J. y Raillard, S. (1982). *Archipel I. Méthode de français*. CREDIF. París : Didier.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.
- Hymes, D. (1972). "Models of Interaction of Language and Social Life" , en *American Anthropologist Special Publication*, vol 66, 6 part. 2.
- Mc Carthy, M., Mc Carten, J. y Sandiford, H. (2005). *Touchstone Level 1*. England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Designing Tasks for the Communicative Classroom: Approaches and Methods*. Londres: Cambridge University Press
- Puren, Ch. (1988a). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París : Nathan.
- Puren, Ch. (2007-2008). "Outils et modèles en didactique des langues-cultures". Publicado en línea en junio de

2016. Disponible en: <<https://www.christianpuren.com/cours-outils-et-mod%C3%A8les-en-dlc/>>
- Salins, G.-D. de (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. París: Didier.
- Saslow, J. and Ascher, A. (2012). *Summit: English for Today's World 1*. Nueva York: Pearson Education.
- Searle, J. R. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (2010/2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980/2005). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (3ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores.