

Universidad de las Américas Puebla

**Los libros de texto y la competencia pragmática**

**La competencia pragmática en libros de texto para la enseñanza de inglés  
como lengua extranjera**

Tesis sometida a la  
Facultad del Departamento de Lenguas  
Como Requisito Parcial para la Obtención del Grado

**Maestría en Lingüística Aplicada**

por

**Alma Lilia Varela Olguín**

**Primavera 2010**

La Tesis ha Sido Leída por los Miembros del Comité de Tesis de

**Alma Lilia Varela Olguín**

Y considerada como Requisito Parcial para Obtener el Grado de

**Maestría en Lingüística Aplicada**

Jurado calificador:

**Presidente:** Dra. Connie Rae Johnson McDaniel

**Secretaria y directora de tesis:** Dra. Brita Banitz

**Vocal:** Mtra. Celia Eileen Dickens Gavito

Cholula, Puebla, México a 14 de mayo de 2010

### **Agradecimientos**

El presente trabajo está dedicado a mis hijos Jorge y Eduardo quienes son mi motivación y orgullo. Gracias por su apoyo y comprensión en mis tardes ausentes.

A mi mamá Lilia Olgúin, quien me ha apoyado siempre con su cariño y comprensión. Gracias mami.

A mi esposo Jorge, que me apoyó para iniciar este sueño. Nunca lo olvidaré.

Al maestro FÍSICO Benjamín Jaime Pérez Romero, quien con su valioso apoyo y comprensión contribuyó de forma importante a lograr esto. Gracias maestro y amigo.

A mis profesoras en la UDLAP quienes me mostraron un mundo nuevo dentro del área de investigación en enseñanza de lenguas. En especial agradezco el apoyo de la Dra. Connie Johnson, quien me dio la oportunidad de ser parte del programa y a la Dra. Brita Banitz, por su increíble apoyo y guía en la realización de este trabajo.

### **Abstract**

La enseñanza de inglés como lengua extranjera en México se ha caracterizado por enfatizar los aspectos gramaticales, la traducción y la mala planeación nacional por las instancias educativas pertinentes.

En el año 2008 la Secretaría de Educación Pública emitió una Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) cuyo propósito general es que los alumnos desarrollen competencias generales (para la vida) y específicas (disciplinares). En la asignatura de lengua extranjera se propone como competencia específica el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Esto ha llevado a las diferentes modalidades de bachillerato a proponer programas para desarrollar la competencia comunicativa.

Sin embargo existe un aspecto dentro de toda la planeación que hasta ahora no se ha investigado con sustento teórico: la idoneidad del libro de texto que puede coadyuvar al desarrollo de los objetivos propuestos. El desarrollo de la competencia pragmática, como parte de la competencia comunicativa, será lo que permitirá que el nuevo programa nacional de lengua extranjera logre ir un paso delante de lo que tradicionalmente ha sido la enseñanza de inglés en nuestro país.

La presente investigación reporta el análisis de contenido y calidad de actos de habla de tres libros de texto que se están utilizando actualmente en bachillerato, con el propósito de saber si ofrecen el *input* adecuado y necesario para que los aprendices puedan desenvolverse en eventos comunicativos de forma exitosa.

## Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	iii
Abstract .....	iv
Lista de tablas .....	viii
Lista de figuras .....	ix
Capítulo I Introducción .....	1
1.1 Panorama General.....	1
1.2 Problema a investigar .....	7
1.3 Preguntas de investigación .....	11
1.4 Supuestos Teóricos .....	13
1.5 Supuestos Metodológicos.....	15
Capítulo II Marco Teórico .....	18
2.1 La competencia comunicativa.....	19
2.1.1 La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas .....	21
2.1.2 La competencia pragmática en la competencia comunicativa .....	27
2.2 La Pragmática.....	31
2.2.1 Teoría de actos de habla .....	33
2.2.2 La cortesía pragmática .....	42
2.3 Teorías de aprendizaje de una segunda lengua .....	48
2.3.1 La corriente innatista.....	48
2.3.2 La corriente cognitiva.....	51
2.3.3 La corriente constructivista .....	53
2.4. El input pragmático en la segunda lengua .....	54
2.4.1 El libro de texto: <i>input</i> en ILE .....	59

Capítulo III: Metodología .....	63
3.1 Consideraciones generales.....	63
3.2 Descripción general del material de estudio .....	64
3.2.1 El libro de texto: Flores, P. (2004). <i>English 1</i> . México: Publicaciones Cultural. ....	65
3.2.2 El libro de texto: Matías, G. (2009). <i>My Life</i> . México: Book Mart. ....	65
3.2.3 El libro de texto: Evans, V. & O’Sullivan N. (2005). <i>Double Click 1</i> . Berkshire: Express Publishing. ....	66
3.3 Descripción del nivel de conocimientos de los aprendices de nivel medio superior .....	67
3.3.1 El libro de texto <i>English 1</i> .....	69
3.3.2 El libro de texto <i>My life</i> .....	70
3.3.3 El libro <i>Double Click 1</i> .....	71
3.4 Procedimiento de análisis .....	72
3.4.1 Análisis del discurso .....	73
3.4.2 Análisis estadístico .....	75
Capítulo IV Resultados y discusión .....	79
4.1 Resultados cualitativos .....	79
4.1.1. Análisis del libro <i>English 1</i> .....	80
4.1.2 Análisis del libro <i>My life</i> .....	88
4.1.3 Análisis del libro <i>Double Click 1</i> .....	94
4.2 Resultados cuantitativos .....	102
4.2.1 Reporte comparativo de actos de habla en los tres libros de texto.....	103
4.2.2 Comparativo porcentual de los actos de habla de request & offering..	104
Capítulo V Conclusiones .....	109
5.1 Preguntas de investigación y resultados.....	110

5.2 Implicaciones pedagógicas .....	114
5.3 Límites de la investigación .....	116
5.4 Investigación posterior .....	118
Referencias .....	120
Apéndices.....	125
Apéndice 1: Actos de habla de rutinas conversacionales .....	126
Apéndice 2: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	128
Apéndice 3: Datos de actos de habla del libro English 1 .....	129
Apéndice 4: Datos de actos de habla del libro My life.....	131
Apéndice 5: Datos de actos de habla del libro Double Click 1 .....	134
Apéndice 6: Concentrado de actos de habla total de los tres libros de texto ...	140

**Lista de tablas**

Tabla 1. Descripción de los textos en organización de contenido.....	68
Tabla 2. Modelo de análisis de actos de habla.....	74
Tabla 3. Concentrado del contenido de actos de habla.....	76
Tabla 4. Porcentaje de actos promovidos en un libro de texto.....	78
Tabla 5. Porcentaje de actos en el libro de texto <i>English 1</i> .....	105
Tabla 6. Porcentaje de actos en el libro de texto <i>My life</i> .....	106
Tabla 7. Porcentaje de actos en el libro de texto <i>Double Click1</i> .....	107

**Lista de figuras**

Figura 1. Competencia comunicativa.....	26
Figura 2. Las estrategias posibles en FTA.....	45
Figura 3. Modelo de aprendizaje de segunda lengua.....	52
Figura 4. Actividad 1a.....	81
Figura 5. Actividad 1b.....	81
Figura 6. Actividad 2.....	82

## Capítulo I Introducción

### 1.1 Panorama General

La enseñanza de lenguas, las teorías de aprendizaje y aún más la manera en que es percibido el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua nos ofrece un campo de investigación muy enriquecedor. Dentro de muchos aspectos que han sido investigados y estudiados está el concepto de *input* y su importancia dentro del aprendizaje de una segunda lengua. *Input* es una palabra del idioma inglés cuya traducción al español no existe, se ha adoptado como tal y es definido en general como la forma en que un aprendiz entra en contacto con la lengua que va a aprender. Ejemplos de *input* pueden ser una película, un libro de texto, un video, un artículo escrito en la lengua meta.

Si tuviéramos una actividad tomada de un libro de texto donde los alumnos tienen que leer y modelar un diálogo (ejemplo de *input*) como el ejemplo 1, muchos aspectos sobre qué queremos que nuestros aprendices perciban de éste se pueden ver.

*Rosa: Oh! The Institute is huge!*

*Tom: Hello! How are you? What's your name?*

*Rosa: Fine, thanks. My name's Rosa. I'm a new student there.*

*Tom: Welcome! Are you nervous?*

*Rosa: Yes, I'm very nervous. This is the first time I am at a language Institute.*

*Tom: That's OK. Are you Mexican?*

*Rosa: Yes, I'm from Merida.*

*Tom: Is Merida in Tabasco?*

*Rosa: No, it isn't. It's in Yucatan.*

*Tom: Oh, I'm sorry. Is Yucatan cold?*

*Rosa: No, it isn't. It's hot. It's time for my first class. Nice to meet you Tom.*

*Tom: Nice to meet you too, Rosa. I'll see you tomorrow, bye.*

*Rosa: Sure, see you.*

Tomado de Matías, 2009, p.22

El ejemplo 1 es un diálogo típico de inicio de un curso de inglés, en el cual como podemos ver se le muestra al alumno un modelo comunicativo donde tiene que aprender o poner atención a expresiones como *Hi, How are you? Are you Mexican? I'm from Merida. Nice to meet you.* Los maestros de lengua sabemos y nos enfocamos muchas veces a que repitan el diálogo, a que pongan atención al uso del verbo *to be*. Pero muchas veces los propios maestros olvidamos que hay otra función que puede tener este *input*, el de presentar a los aprendices un contexto donde dos jóvenes se conocen y hacen preguntas para conocerse.

Otro aspecto al que pocas veces le ponemos atención es a la calidad del *input* encontrado en los libros de texto. Si analizamos un poco el diálogo del ejemplo 1 podemos observar que tiene un problema de coherencia puesto que Rosa dice “*Nice to meet you Tom*” fuera de contexto, ya que hasta ese momento Tom nunca le ha dicho su nombre. Pareciera ser que el autor de este diálogo encontrado en un libro de texto recientemente escrito, se enfocó a que los alumnos conocieran las frases típicas del idioma inglés con las que uno saluda y se presenta ante un desconocido. Sin embargo, es evidente que la coherencia o lógica del diálogo no fue considerada como importante o simplemente no se cuidó que existiera. Este ejemplo es tan solo una muestra de la gran variedad de análisis que se podrían hacer sobre *input* encontrado en uno de los muchos libros de texto que se utilizan para enseñar inglés en México.

Actualmente existe una infinidad de opciones de material de apoyo para la enseñanza de una segunda lengua Algo que los maestros de lengua debemos

considerar es el contexto en el que se aprende esa lengua. Si el contexto de esa enseñanza se lleva a cabo donde los aprendices tienen contacto con hablantes nativos fuera del salón de clase se le considera enseñanza de una segunda lengua, tal es el caso de los emigrantes latinos en Estados Unidos aprendiendo inglés como segunda lengua (ISL). En este contexto el *input* que los aprendices percibirán principalmente no será el del salón de clase, por lo que el libro de texto puede ser considerada una herramienta secundaria donde el profesor podrá valerse de otros recursos como entablar conversaciones con hablantes nativos, usar la lengua en situaciones reales para lograr que los aprendices identifiquen formas de saludar, de iniciar una conversación, por ejemplo.

El otro contexto se da donde no hay contacto cotidiano con hablantes nativos, donde el aprendizaje se desarrolla primordialmente dentro de un salón de clase y se define como enseñanza de una lengua extranjera. En México la enseñanza de inglés se desarrolla en ese contexto –inglés como lengua extranjera– (ILE).

Es importante resaltar que en un contexto de ILE las herramientas o recursos con los que cuente el maestro serán de mucha importancia, al ser el principal *input* que los aprendices tendrán. Donde además el contenido explícito de cómo se usa la lengua es esencial.

Tomando en cuenta lo anterior considero relevante que los profesores involucrados en este proceso cuestionemos y seamos críticos de la utilidad real del libro de texto ¿Es un material de apoyo que me sirve para que mis alumnos observen ejemplos de uso de la lengua? ¿Es un material que me sirve para que mis alumnos modelen ejemplos de cómo se utiliza la lengua para pedir algo? ¿Podemos decir que el libro de texto contiene una gran variedad de ejemplos

explícitos de expresiones o formas de comunicarse en esa lengua? ¿Contiene *input* adecuado de acuerdo a las características de mi contexto, de mis aprendices, de su edad y de su nivel de conocimientos de la lengua?

Desde mi punto de vista los profesores deben tener la formación adecuada para poder proporcionar a los alumnos las herramientas (en este caso un libro de texto) óptimo para lograr lo que como profesores de enseñanza de una segunda lengua queremos, que nuestros alumnos se puedan comunicar en esa lengua.

Ubicada dentro del área de la Lingüística Aplicada, se presenta este trabajo de tesis cuyo principal sustento teórico se encuentra en la teoría de la pragmática, y se enfoca en la importancia de los actos de habla dentro de la competencia pragmática y su enseñanza explícita al aprender una segunda lengua.

La razón principal por la que me interesó abordar este aspecto de la lengua es porque me parece el campo más enriquecedor que puede tener el estudiar la lingüística. Desde mi punto de vista estudiar la lengua en uso implica saber qué piensan sus hablantes, cómo va evolucionando la lengua y al mismo tiempo lo enriquecedor que puede ser decir mucho sin ser tan explícito o viceversa decir mucho pero significar poco, dependiendo del propósito del hablante. Este aspecto de una lengua es poco considerado cuando estamos enseñando una lengua. Cuantas veces seguimos encontrando maestros jóvenes o mayores enseñando en las primeras sesiones de clase la conjugación del verbo *to be*. Sin mostrarles a los aprendices que ese verbo sirve para describir, para preguntar la hora, para saber donde se encuentra un lugar, para expresar una disculpa, por ejemplo.

En esta investigación se mostrará que los actos de habla son las formas básicas de comunicación que permiten a las personas lograr algo, ya sea un favor,

una petición, una disculpa entre otros, por lo que su enseñanza es primordial dentro de cualquier programa de segunda lengua. Además, como ya se dijo, debe considerarse de gran importancia que se haga de forma explícita en un contexto de lengua extranjera. La teoría de los actos de habla se inserta en la competencia pragmática, misma que será discutida y analizada para encontrar el porqué sino enseñamos aspectos pragmáticos de la lengua no podremos lograr que un aprendiz sea capaz de comunicarse de manera competente en esa lengua.

Si revisamos cualquiera de los programas para la enseñanza de inglés en México encontraremos resaltados en cada unidad o bloque los puntos gramaticales, el vocabulario que se aprenderá, las estrategias de lecto-escritura que se pretenden desarrollar pero rara vez encontraremos plasmado de forma explícita lo que los aprendices aprenderán sobre diferentes formas de como solicitar información, de cómo pedir un favor a un amigo y o a un compañero de clase, por ejemplo.

Esto me lleva a sostener que la competencia pragmática es poco considerada como un aspecto a lograr dentro de muchos programas de enseñanza de lengua. De igual forma es poco identificada como un aspecto de la lengua que puede ser relevante o muy importante a desarrollar en el desempeño de los estudiantes en el uso de una lengua extranjera.

Una de las posibles razones por las que este importante aspecto de una lengua es escasa o nulamente promovida en los procesos de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua es porque se asume que los alumnos al estudiar las reglas gramaticales y producir oraciones, pequeños textos y diálogos están al mismo

tiempo adquiriendo las formas adecuadas de contexto para utilizar una expresión de disculpa, o una forma de saludo (Caballero, 2005).

Si consideramos nuestra lengua materna, al escuchar a un adolescente saludar a un profesor diciéndole: “Buenos días profesor” y a un amigo: “Hola qué hay” es muy normal, para nosotros utilizar esas dos formas que se eligen de acuerdo a la relación que hay entre el hablante y su interlocutor. Sería raro escuchar o fácil de identificar a una persona en México no nativa que le habla de usted a un amigo “¿Cómo está usted?” Estas reglas no escritas se adquieren con el uso de la lengua desde que somos niños y no necesitamos libros que nos expliquen que a un profesor se le debe un respeto por ser una persona adulta que además tiene una imagen social muy importante, representa conocimientos, sabiduría por lo que utilizar la forma de “usted” es la adecuada de acuerdo a las reglas de cortesía del español mexicano.

Desde mi punto de vista estas diferencias se deben promover al enseñar una lengua, donde el aprendizaje de reglas de cortesía, de uso adecuado de frases o lenguaje formulado según el contexto específico, es decir la enseñanza de aspectos pragmáticos de la lengua debe ser incluida (Kasper & Rose, 2002).

Ubicándonos en el contexto de aprender y/o enseñar inglés en México (ILE) encontramos un ambiente donde no hay contacto con esas reglas no escritas fuera de lo que se pueda promover en el salón de clase. Los maestros tienen la responsabilidad de proveer a sus estudiantes de ejemplos de ellas considerando que el libro de texto sigue siendo la herramienta más utilizada para enseñar inglés en México.

Es a través de estas reflexiones que surge la inquietud de conocer qué estamos haciendo los profesores de lengua para hacer una enseñanza explícita de la llamada competencia pragmática, la cual forma parte de un concepto mayor llamado competencia comunicativa. Esta a su vez ha sido el sustento de la mayoría de los programas de enseñanza de lenguas y de la cual se ha hablado en los últimos 25 años (Canale & Swain, 1980; Larsen-Freeman, 1991 y Savignon, 1983) pero la cual se ha logrado reflejar de forma limitada en los resultados de enseñanza de segunda lengua.

## **1.2 Problema a investigar**

El problema a investigar se enfoca en estudiar la importancia de los actos de habla dentro de la competencia pragmática para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE). Dentro de los componentes de la competencia comunicativa, propongo que se discuta la importancia de la competencia pragmática a través del análisis de los actos de habla que serán el primer indicio de que la competencia comunicativa se está desarrollando en el aula.

Como ya se dijo, en un contexto de enseñanza de ILE, el libro de texto sigue siendo la herramienta principal que el profesor utiliza para mostrar ejemplos de modelos de actos de habla, los cuales nos llevan a practicar actos de comunicación real por lo que la forma en que se desarrollará la propuesta arriba señalada será a través del análisis de tres libros de texto, dos de ellos se utilizan como material de apoyo para el nuevo programa de ILE en el nivel medio superior

y un tercero es el libro de texto que actualmente se lleva en los bachilleratos de una universidad pública donde el tipo de alumnos que estudian ahí provienen de escuelas públicas de todo el estado de Puebla.

Considero oportuno analizar este último texto como parte de un posible sustento para continuar o no con este libro de texto al iniciar el nuevo programa de lengua extranjera basado en competencias para el ciclo escolar 2010 - 2011.

Este nuevo programa fue propuesto por la Secretaría de Educación Pública en el año 2008 dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), señala como objetivo final del programa de lengua extranjera el desarrollo de la competencia comunicativa. El gran reto que todos los involucrados en esta propuesta tenemos es entender qué es la competencia comunicativa y que implica como profesores y aprendices de una lengua extranjera.

En el caso de nivel medio superior en México, no existe un criterio teórico para seleccionar el libro de texto que promueva la competencia comunicativa recordando que es la principal meta a lograr en los objetivos del programa de bachillerato a nivel nacional.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, creo de mucha importancia analizar el contenido de actos de habla dentro de los libros de texto que se adoptan en diferentes instituciones del nivel medio superior para poder, basándose en la teoría de actos de habla, proponer que si un libro de texto tiene una gran variedad de uso de actos de habla en las diferentes actividades a trabajar, practicar o crear sobre diferentes situaciones comunicativas, este ayudará al desarrollo de la competencia pragmática y contribuirá a lograr la competencia comunicativa.

Históricamente, el análisis de los libros de texto se ha hecho con el propósito de valorar su idoneidad en relación con aspectos gramaticales, con la cantidad de lecturas, con si tienen imágenes o no.

Autores como Caballero (2005), Gilmore (2004) y Vellenga (2004) han sido quienes han propuesto y hecho análisis del contenido de los textos con relación a los actos de habla o de competencia pragmática. En México no he encontrado estudios que aborden el análisis de actos de habla como principales indicadores de promoción de la competencia comunicativa sin embargo considero de mucha importancia hacer este análisis puesto que como Wildner-Basset (1994) citada por Kondo, 2004 señala “la enseñanza de rutinas pragmáticas se puede iniciar aún con alumnos principiantes en un contexto de lengua extranjera” (p.33).

No olvidando que el actual programa del nivel medio superior en México tiene como objetivo general final el desarrollo de la competencia comunicativa, desde mi punto de vista esta investigación es de gran relevancia para los profesores de lengua, ya que contribuirá a hacer una propuesta de cómo elegir un texto sobre otro, de resaltar la importancia de encontrar ejemplos de actos de habla que ejemplifican actos de comunicación “ficticio-real” en un contexto donde los aprendices no tienen la oportunidad de convivir con hablantes nativos al ser un contexto de ILE.

Es importante que los profesores que están a cargo de la enseñanza de inglés en el nivel medio superior se actualicen y conozcan más sobre lo que significa lograr que los aprendices sean competentes en otra lengua. Para poder elegir el material idóneo para este nuevo programa será importante que los maestros revisen el contenido de un libro de texto de otra forma no a través de ver los

puntos gramaticales que se abordan, sino de ver si propone dentro de su contenido el uso de actos de habla como la forma básica para comunicarse.

Además es de mayor interés el que instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) conozcan sobre esta investigación puesto que las metas para el nuevo programa de lengua extranjera están claramente establecidas, pero las formas para alcanzarlas dependerán de muchos factores, entre los cuales el material bibliográfico adecuado es un aspecto que puede pensarse como secundario, sin embargo los que somos profesores de lengua, sabemos que es el currículo real sobre el que basamos nuestra planeación de clase y actividades principales.

Dentro del marco teórico se abordará lo que diferentes autores como Hymes (1972) definen como competencia comunicativa y las razones por las cuales considero que la implementación de la enseñanza de aspectos pragmáticos (competencia pragmática) dentro de la competencia comunicativa son esenciales para que los aprendices utilicen la lengua.

De igual forma el considerar el libro de texto como una forma de *input* me hace proponer que el análisis de su contenido en cualquier aspecto (gramatical, semántico, pragmático, entre otros) puede darnos una idea de que aspectos son los que de forma directa funciona como *input* para el aprendiz.

Dentro de esta investigación el análisis de los actos de habla contenidos en tres diferentes libros de texto será el principal objetivo, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación.

### 1.3 Preguntas de investigación

En la presente investigación se propusieron cuatro preguntas de investigación, las cuales tienen como fundamento principal guiar y cuestionar la información recabada y analizada basándose teóricamente en el área de la pragmática:

- ¿Qué tipo y cuántas estrategias pragmáticas concerniente a los actos de habla de rutinas conversacionales se encuentran en tres de los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué tanto difieren en contenido los textos sobre las estrategias pragmáticas concerniente a los actos de habla en rutinas conversacionales?
- ¿Qué es mejor: muchos ejemplos tipos de actos de habla en los textos o pocos pero con mucho reforzamiento a través de diferentes actividades en los libros de texto?
- ¿Qué libro de texto de los analizados es el idóneo para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en el nuevo programa de lengua extranjera del nivel medio superior propuesto por la SEP basado en los resultados del análisis hecho en esta investigación?

En la primera pregunta de investigación se responderá básicamente a través del análisis del contenido de actos de habla que tengan los tres libros de texto.

Esto me permitirá ver si la competencia pragmática será desarrollada a través de ejemplos explícitos de actos de habla donde el aprendiz tenga la oportunidad de percibir expresiones adecuadas de acuerdo al contexto y a la relación que hay entre los hablantes.

La segunda pregunta será contestada a través del análisis estadístico que se hará. El objetivo principal de esta pregunta es saber si dentro del contenido de cada libro de texto se encuentra una diferencia relevante en relación a la cantidad y variedad de actos de habla de rutinas conversacionales.

La tercera pregunta de investigación se resolverá a través de la discusión teórica de la importancia del *input* en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Las teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua consideran dentro de sus sustentos la relevancia que tiene el *input* para aprender una segunda lengua.

Sin embargo, la percepción de qué cantidad o grado de dificultad del *input* se propone desde diferentes perspectivas será importante para considerar si los aprendices serán más exitosos en aprender a utilizar actos de habla de forma apropiada o aprender muchas formulas semánticas de actos de habla de diferentes tipos pero sin ser conscientes de cuándo es apropiado utilizar una fórmula sobre otra.

La cuarta pregunta se enfocará a responder si a través del análisis teórico y práctico de los textos se puede emitir un juicio sobre la pertinencia o elección adecuada de un libro de los que se propondrán más adelante para analizar.

Mostrar la forma en que la competencia pragmática es un aspecto esencial para aprender una lengua es parte del análisis que se hará en el desarrollo del marco teórico. El capítulo dos de esta tesis se centra en describir aspectos teóricos y prácticos que diferentes autores expertos en el área han hecho y que me servirán para considerar que el análisis del libro de texto nos conducirá a saber qué tanto nos estamos acercando o alejando del nuevo objetivo de los programas

de inglés en el nivel medio superior en México: desarrollar la competencia comunicativa.

Con el propósito de encontrar respuesta a las preguntas de investigación este trabajo se basó en los siguientes supuestos teóricos y metodológicos, mismos que serán discutidos y analizados en esta investigación.

Los supuestos teóricos son las concepciones que considero relevante discutir y encontrar respuesta a través de la revisión teórica en el área que concierne a la lingüística, lingüística aplicada, y la investigación en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

#### **1.4 Supuestos Teóricos**

Dentro de la literatura concerniente a la competencia comunicativa y sus componentes se establecen los siguientes supuestos:

- La competencia pragmática se puede desarrollar en un contexto de enseñanza de lengua extranjera.

Este supuesto será una parte esencial a revisar puesto que se debe revisar cómo se ha estudiado, que problemas se enfrentan en un contexto de lengua extranjera.

- La enseñanza de actos de habla llevará a los aprendices a desarrollar la competencia pragmática.

Los actos de habla se han estudiado como una de las teorías clásicas dentro de la pragmática por lo que saber el cómo al saber utilizarlos de forma adecuada

(contexto y pertinencia) será la parte medular dentro del desarrollo de la competencia pragmática.

- El libro de texto sigue siendo el programa oculto que lleva el maestro de inglés como lengua extranjera.

Aún cuando se está tratando de formar un nuevo enfoque para lograr que los aprendices desarrollen una competencia comunicativa, los profesores de lengua en México continúan utilizando como base de su enseñanza el libro de texto. Esto es importante tenerlo en cuenta cuando elegimos un material que puede ser adecuado para las necesidades que debemos

- El análisis del contenido de un libro de texto que se utiliza para enseñar inglés como lengua extranjera puede darnos una idea de qué tanto contribuirá a lograr los objetivos del programa de enseñanza.

Esto significa que si el libro de texto ofrece actividades que promuevan el aspecto comunicativo de la lengua las probabilidades de lograrlo podrían ser mayores que con un libro de texto que se enfoca a promover aspectos gramaticales primordialmente.

- El *input* es la manera en que un aprendiz de lengua inicia su proceso de aprendizaje.
- El *input* al que se exponga a los aprendices de una segunda lengua debe ser acorde con el nivel de conocimientos que los aprendices tienen.

Dentro de las teorías de aprendizaje se considera al *input* como el inicio del contacto de aprendiz con la nueva lengua. En el marco teórico veremos como se

aborda esos supuestos a través de diferentes corrientes que han tratado de explicar o proponer modelos de cómo aprender una segunda lengua.

- El uso continuo de actos de habla promoverá la competencia pragmática y por lo tanto desarrollará la competencia comunicativa.
- Si los libros de texto contienen un uso escaso o nulo de actos de habla, la competencia comunicativa no se podrá promover con la principal herramienta del proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro de las principales corrientes que han establecido hipótesis o teorías sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje de una segunda lengua, existe una idea común: en la medida que el aprendiz sea expuesto de forma intencional o no intencional a cierto aspecto de la lengua, éste tendrá un efecto, por lo que mi sustento es que si a los aprendices se les muestran los actos de habla en diferentes actividades donde ellos tengan que percibirlos, practicarlos y utilizarlos, ellos podrán desarrollar competencia pragmática que es a la vez un componente de la competencia comunicativa, la cual se verá reflejada cuando se les pida a los aprendices que utilicen la lengua en cierto contexto y bajo ciertas circunstancias.

### **1.5 Supuestos Metodológicos.**

La forma en que se puede analizar el contenido de los actos de habla encontrados en un libro de texto se propone en los siguientes supuestos mismos que serán sustentados en el capítulo 3, cuando se haga la descripción de cómo se llevó a cabo esta investigación. Es importante que estos supuestos se establezcan

porque en base a lo encontrado sobre como hacer una investigación en lingüística aplicada, existen métodos cualitativos (como el análisis del discurso) y cuantitativos (estadísticos) que permiten establecer resultados más confiables. Es importante que se describan claramente los pasos a seguir, los cuales se irán explicando en el capítulo 3.

- Existe una clasificación de actos de habla que nos permite elegir cuales son elementales dentro de la competencia pragmática.

Dentro de la investigación de las formas lingüísticas que se utilizan en el idioma inglés hay autores que han hecho clasificaciones de los actos de habla, mostrando las formas lingüísticas que usualmente se utilizan para cada tipo de acto de habla.

- El uso del análisis del discurso como método de investigación permitirá el análisis cualitativo de los libros de texto.
- Una forma de hacer análisis del discurso es a través de un análisis de contenido.

El análisis del discurso es un método de investigación que se utiliza dentro de la investigación pragmática. Dentro de las formas en que se puede hacer análisis del discurso existe el análisis de contenido, el cual será utilizado para analizar los actos de habla contenidos en los libros de texto.

- Hacer análisis de un aspecto del contenido de un texto es una forma de hacer análisis del discurso.
- Un acto de habla puede ser analizado para considerar si es adecuado de acuerdo al contexto, situación donde se lleva a cabo y relación entre los hablantes.

- El análisis de libros de texto se puede basar en analizar los aspectos pragmáticos que contenga.
- Un análisis cuantitativo sobre el contenido de actividades que promuevan la competencia comunicativa puede indicar la probabilidad de éxito en el desarrollo de la misma.
- La implementación de programas de capacitación para maestros de lengua debe enfocarse a que conozcan sobre lo que significa ser competente en una segunda lengua.
- Entre mejor capacitados estén los profesores de lengua sobre los aspectos pragmáticos de la lengua que enseñan, la posibilidad de elegir un material bibliográfico adecuado para desarrollar la competencia comunicativa será mayor.

Dentro de este capítulo se ha hecho una descripción del panorama general en el que se presenta esta tesis. Se ha presentado el propósito, la importancia que tiene en el contexto de enseñanza de lengua extranjera el contar con un material bibliográfico adecuado para los propósitos ya escritos en un documento nacional como es la Secretaría de Educación Pública a través de la RIEMS.

El siguiente capítulo abordará los aspectos teóricos que sustentan esta tesis. El marco teórico es el capítulo donde se discutirán las ideas, hipótesis o investigaciones hechas por los autores relacionados con esta tesis.

## Capítulo II Marco Teórico

El sustento teórico de esta investigación se divide en cuatro partes principales con su respectiva discusión. 2.1 Competencia comunicativa. Esta sección se enfoca en discutir el concepto de competencia comunicativa, su sustento teórico, su relación con la enseñanza de lenguas, sus objetivos, los áreas que la conforman de acuerdo a lo que dicen autores como Hymes, 1972 y Savignon, 1983 entre otros y su importancia en la enseñanza de lenguas (2.1.1).

2.1.2 Competencia pragmática. En esta parte se abordará los aspectos relacionados con la competencia pragmática, se describirá el concepto de competencia pragmática, la importancia que puede tener al aprender una lengua y como ésta se inserta en la denominada competencia comunicativa.

2.2 Pragmática. La segunda parte de este marco teórico revisará el concepto de pragmática desde su origen y su importancia dentro de la lingüística. Posteriormente se hará énfasis en la teoría de los actos de habla (2.2.1), que es el soporte teórico principal de esta investigación. Además de abordar uno de los aspectos pragmáticos que se analizarán en los actos de habla encontrados: la cortesía pragmática (2.2.2).

2.3 Teorías de aprendizaje de lenguas. En este tercer apartado se discutirá las perspectivas actuales sobre la enseñanza de lenguas enfocándose al rol que tiene el concepto de *input* dentro del aprendizaje de una segunda lengua.

2.4 El *input* pragmático. En este último apartado se discutirá sobre el libro de texto como forma de *input* en un contexto de lengua extranjera. Se describirán

diferentes estudios hechos en diferentes contextos para analizar el contenido pragmático de los libros de texto.

## 2.1 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa es un concepto del cual primeramente debemos desglosar los dos términos: competencia y comunicativa. Coloquialmente el término competencia significa habilidad para realizar algo, cuando decimos que una persona es competente, queda claro que tiene la habilidad o especialización en alguna actividad específica (física, cognitiva, etc.).

En términos relacionados con la lengua, el concepto de competencia engloba dos posturas que difieren pero que considero importante mencionar para tomar la que yo adopto como adecuada en el contexto de este trabajo. Chomsky inició el concepto de competencia (*competence*) la cual define como la habilidad innata del hablante nativo para producir oraciones correctas lingüísticamente, y por mucho tiempo se consideró que esa capacidad era lo más importante dentro del estudio de la lengua por lo que el análisis de las formas lingüísticas perfectas sin considerar las realizaciones de esas reglas por los hablantes giró en torno a ello.

Sin embargo Hymes (1972) considera que los hablantes al hacer uso de las reglas lingüísticas (*performance*) para expresar algo llevan consigo aspectos afectivos, cognitivos, emocionales, donde el hablante conoce no sólo reglas gramaticales, sino conoce de usos apropiados de expresiones que pueden tener una intención única en una situación *x*, eso hace que la competencia se vuelva una realización de la lengua (*communicative performance*). Es Hymes quien habla

sobre uno de los propósitos de la lengua: comunicarse, expresar algo y donde las estructuras perfectas, sin errores por parte de los hablantes nativos, no siempre existen porque el principal objetivo es comunicar y los aspectos gramaticales pasan a segundo término.

Esta consideración es muy importante ya que nos permite ver a la lengua en uso como la parte importante a estudiar. Es decir, el saber que un niño a la par de adquirir la morfo sintaxis, fonética y semántica de su lengua, aprende las formas y contextos específicos para utilizarla hizo que aspectos sociolingüísticos y pragmáticos fueran incluidos en lo que se concibe como competencia.

El concepto de comunicativa se refiere claramente al propósito primordial que tiene un individuo al utilizar una lengua: comunicarse.

Desde mi punto de vista la percepción de Hymes sobre la lengua marca un giro en torno a cómo se percibe la lengua y las formas en que se debe estudiar. Considero que el uso de la lengua es el aspecto más interesante y enriquecedor que se debe estudiar pues es a través del análisis de su uso como podemos ir conociendo de las formas que los hablantes utilizan, de que una frase como “tengo hambre” puede significar varias cosas dependiendo del contexto en el que se dice.

Si revisamos el significado de esa frase, tendremos que considerar qué tanto semántica como pragmáticamente tiene una interpretación. Leech (1983) considera que el problema entre la semántica y la pragmática es que ambas estudian el significado, pero de forma muy sencilla las diferencia al decir que:

Meaning in pragmatics is defined relative to a speaker or user of the language whereas meaning in semantics is defined purely as a property of expressions in a given

language, in abstraction from particular situations,  
speakers, or hearers (p.6).

Si quisiéramos interpretar entonces el significado de “tengo hambre” desde el punto de vista semántico diríamos que significa que alguien tiene la necesidad de alimentarse, pragmáticamente hablando esta expresión se considera una aseveración declarativa en la que alguien declara que tiene la necesidad de comer. Sin embargo, pragmáticamente podemos darle varias interpretaciones. Si esa expresión es dicha por un esposo de una familia típica mexicana a su esposa, este puede significar “sírvenme”, pero si es dicho en una fiesta donde ya es tarde y no han servido la comida y un invitado expresara esa misma frase, puede significar de forma indirecta ¿Qué pasó con la comida? O ya es tarde.

Muchos otros contextos pueden darle un significado específico en el que la relación del hablante con el oyente cuenta mucho y donde aspectos como saber si es apropiado emitirlo en ciertos contextos se ven reflejados aquí. Por lo tanto si consideramos todos estos factores, explicar su significado puede ir más allá de entender que la persona que lo dice está expresando una idea. Ahora supongamos que estamos aprendiendo una segunda lengua, ¿Cómo podemos hacer tales interpretaciones? ¿Existen diferencias entre los significados pragmáticos de dos lenguas? Más adelante trataré de explicar que los aspectos pragmáticos de una lengua pueden variar con respecto a otra.

### **2.1.1 La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas**

Como ya se vio en la sección anterior (2.1), la competencia comunicativa es un concepto que engloba muchos aspectos a considerar y estudiar. En el ámbito de

la enseñanza de lenguas es donde se ha estudiado y observado el desarrollo de la competencia comunicativa. Podemos entender que esto se debe al hecho de que un hablante de su lengua materna será competente al adquirir gradualmente todos los aspectos que la conforman: las reglas gramaticales, las reglas de uso, el vocabulario que va a ir necesitando para comunicarse, la habilidad para ser coherente en la lengua y la capacidad de utilizar las estrategias adecuadas que le permitan ser competente en su lengua.

Si trasladamos todos estos aspectos cuando aprendemos o enseñamos una segunda lengua, podemos ver que no es algo sencillo de lograr.

Esto me hace pensar que de igual forma los programas de enseñanza de lengua deben incluir de forma explícita formas de ir adquiriendo esos aspectos de la lengua y que pueden tener similitudes y diferencias muy importantes entre la lengua materna y la nueva lengua.

Me atrevo a afirmar que en el ámbito de la enseñanza de lenguas en México el desarrollo de la competencia comunicativa se ha limitado a lograr que los aprendices cuenten con una competencia lingüística, es decir el dominio de las reglas gramaticales, de la pronunciación y del vocabulario de esa lengua (Savignon, 1971, 1972a, 1972b, citado en Savignon 1983).

Cuantas veces al preguntarle a un profesor de lengua qué método es el que utilizan en su escuela para la enseñanza de una lengua extranjera, inglés generalmente, la respuesta invariablemente es somos comunicativos, pero al revisar el programa y el material que utilizan para trabajar en clase (casi siempre un libro de texto) nos damos cuenta que el interés o enfoque principal está en el desarrollo de la competencia lingüística, es decir en el conocimiento de reglas

gramaticales, vocabulario y pronunciación. No quiero decir que este conocimiento no sea importante, al contrario es fundamental para conocer una lengua. Sin embargo ¿podemos decir que el desarrollo de la competencia lingüística es suficiente para decir que llevamos un enfoque comunicativo donde el objetivo principal es que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa?

Si observamos la siguiente situación donde un alumno tiene que responder a una petición típica como: "*Excuse me, can you tell me where the bookstore is?*" Y vemos que el alumno responde: "*It's next of the gas station*", ¿Qué será más importante el que haya podido responder a una petición de una forma adecuada en cuanto a responder a lo que le preguntaron o que contenga o no errores gramaticales?

Este tipo de situaciones las hemos observado en el salón de clases en innumerables situaciones donde puede ser que el estudiante responda: "*No thanks, I don't know where it is*". ¿Qué tiene mayor importancia dentro de los parámetros que definen el concepto de competencia comunicativa? El conocimiento de los aspectos lingüísticos de la lengua o el poder entender una situación donde haya que expresar un cumplido, una disculpa o aún saber pedir algo, es decir poder comunicarse.

Savignon (1983) hace un análisis muy completo sobre cómo hacer que los aprendices puedan comunicarse en una segunda lengua y propone la enseñanza comunicativa de la lengua. Romper con las corrientes estructuralistas, donde el principal énfasis era el estudio de la gramática o con las perspectivas memorísticas donde la repetición es su principal forma de promover el aprendizaje, son aspectos que Savignon cuestiona para proponer que conceptos

como “interpretation, expression and negotiation of meaning” (p. 262) son parte de la llamada competencia comunicativa. Me parece además muy importante resaltar que Savignon rompe con la creencia de que aprender las cuatro habilidades: “the four skills model of language” (p. 262) significa desarrollar competencia comunicativa.

Es cuando se empieza a incluir las funciones de la lengua que se hace un cambio a un currículo comunicativo. Canale & Swain (1980), sin embargo cuestionan sobre la falta de estrategias comunicativas que no se especifican en la teoría sobre competencia comunicativa. Esto es importante de comentar pues hasta ahora creo que es algo que los profesores de lengua deben saber, enseñar estrategias comunicativas tales como desenvolverse ante situaciones que tenemos todos los días, cómo dirigirse a una persona desconocida, qué frases o expresiones usamos dependiendo de con quién hablamos. Estamos ahora entrando a uno de los componentes de la competencia comunicativa, que cabe decir se conforma de varios aspectos o competencias.

Diferentes autores han hecho su propuesta de las partes que conforman la competencia comunicativa. Saville-Troike (1989), citado en Kamiya (n.d.), divide el constructo de competencia comunicativa en tres tipos de conocimiento: el lingüístico, el de interacción y el cultural.

Si nos enfocamos al lingüístico sabremos que este consiste en el conocimiento de reglas (*competence*) pero con un rasgo que me parece importante y que a veces los profesores de lengua olvidamos que se debe enseñar: “the inclusión of linguistic features that may transmit social messages as well as referential meanings, in linguistic description” (Saville-Troike, 1989, citado en Kamiya, n.d.,

p.66). Esto me hace retomar ejemplos que vivimos los profesores de lengua cuando encontramos que les pedimos a los alumnos que utilicen un grupo de palabras para hacer oraciones en presente simple, pero omitimos explicarles para qué se usa el presente simple o que lo relacionen con su vida, es decir que se contextualice.

El segundo componente es el que considero muy importante para que se desarrolle la competencia comunicativa: el conocimiento de interacción. Saville-Troike (1989), citado en Kamiya (n.d.), lo define como “the knowledge and expectation of social norms and conventions” (p. 66). Este conocimiento es, desde mi punto de vista esencial para que una persona pueda realmente utilizar la lengua, saber cuándo y a quien puedo decirle “*come here*” en lugar de *Can you come here?* O responder a una invitación con *I’m sorry, I can’t* en lugar de *No way!* Estoy completamente de acuerdo con Saville-Troike al decir que ‘these interactional skills are difficult for students to learn because in many cases they are not taught explicitly in the classroom’ (p. 66).

El tercer componente, el conocimiento cultural es definido por Saville-Troike (1989), citado en Kamiya (n.d.), como ‘the social structure of the speech community and the values and attitudes attached to language use’ (p.67). Considero este conocimiento igual de relevante pero que se puede ir aprendiendo a medida que se vaya aprendiendo la lengua y a usar la lengua apropiadamente.

Otro modelo de competencia comunicativa es la hecha por Bachman (1990), citado en Kasper, 1997, quien propone un modelo que está conformado a su vez por dos grandes competencias: la pragmática y la organizacional (ver figura 1, p.26).

Como se puede ver dentro de la competencia organizacional se incluyen los aspectos de forma de la lengua donde también se incluyen aspectos de cohesión y coherencia que deben desarrollarse dentro de la lengua. La segunda competencia que se incluye es la pragmática conformada por dos competencias: la ilocutiva (comprende la capacidad para producir e interpretar actos de habla adecuados de acuerdo al contexto en que se enuncian) y la sociolingüística.

Lograr el desarrollo de estas dos últimas competencias son las que considero hacen que un aprendiz de lengua desarrolle la capacidad para comunicarse en situaciones específicas considerando el propósito de comunicarse, la forma adecuada de acuerdo a dónde y con quién se encuentra y sabiendo sobre las diferencias culturales entre su lengua materna y la segunda lengua.

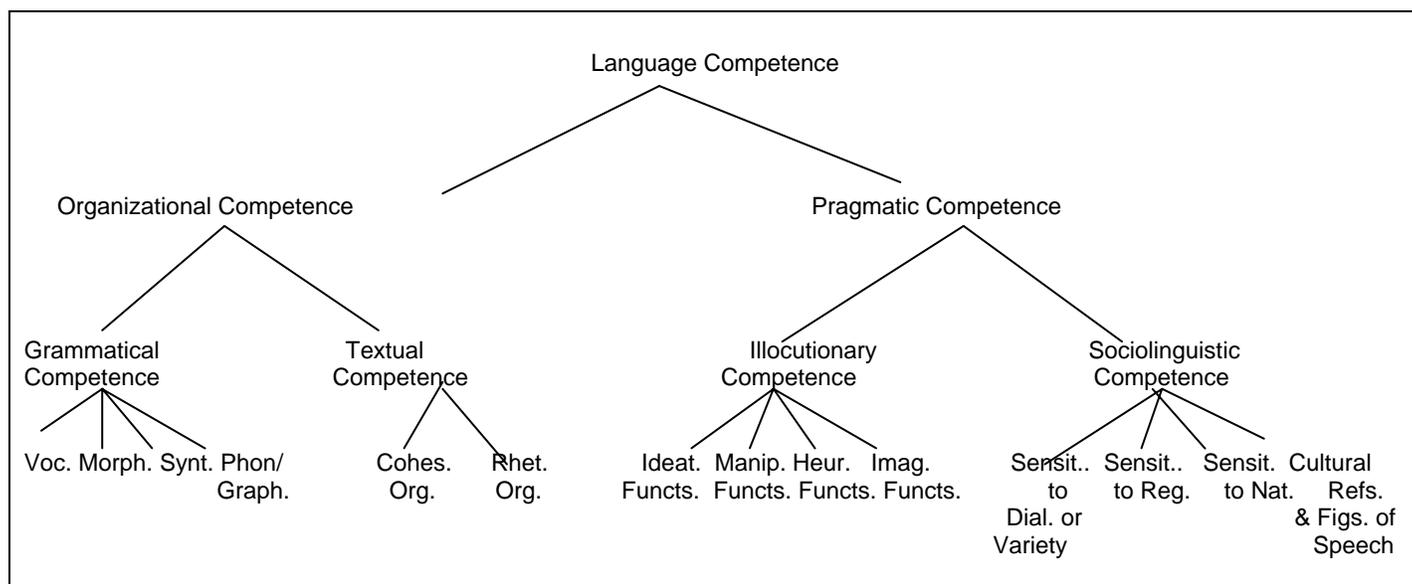


Figura 1: Competencia Comunicativa. Tomado de Omaggio (2001, p. 8)

Al observar el modelo podemos ver que comparte mucho con la propuesta de Saville-Troike (1989), citado en Kamiya, (n.d.), donde la competencia pragmática incluye en este modelo lo que sería el conocimiento cultural con la competencia

sociolingüística y la ilocutiva con la de interacción. Mientras que la organizacional comprende la gramatical y la discursiva o en el modelo anterior, el conocimiento lingüístico.

Como se ha visto la competencia comunicativa es un constructo teórico que se ha utilizado para dar sustento a la lengua en uso. Ahora se hará énfasis en la competencia pragmática, recordando que es en ella donde se avoca el estudio y análisis de la lengua en uso.

### **2.1.2 La competencia pragmática en la competencia comunicativa**

Considerando que los modelos de competencia comunicativa propuestos por diferentes autores de los que ya se habló en el punto 2.1.1. Propongo describir la competencia pragmática, su importancia y lo que implica dentro de la enseñanza de lenguas.

Definamos primeramente la competencia pragmática de acuerdo a los modelos de competencia comunicativa que la incluyen. Bachman (1990), citado en Kamiya, (n.d.), define lo que enuncia el concepto de competencia pragmática:

[It] mainly focuses on the relationship between what one says in his or her communicative acts and what functions he or she intends to perform through his or her utterances. This concerns illocutionary force of an utterance, or the knowledge of pragmatic conventions for performing acceptable language function ... [also] he or she must have knowledge of appropriateness based on the language use context in which he or she finds

themselves when engaging in a communicative exchange. (p. 73)

Como se puede ver la definición de Bachman (1990), citado en Kamiya, (n.d.), es bastante completa y abarca las dos competencias que propone en su modelo de competencia comunicativa: la ilocutiva y la sociolingüística (Figura 1, p. 24). Esto quiere decir que la competencia pragmática consiste en tener la capacidad de emitir proposiciones adecuadas de acuerdo a la intención que el hablante tiene incluyendo el conocimiento de saber emitir las en contextos apropiados.

Saville-Troike (1989), citado en Kamiya (n.d.), no enuncia en su modelo la competencia pragmática como tal, sin embargo al proponer como uno de los componentes el conocimiento de interacción, se refiere de igual forma a conocer sobre las convenciones sociales para utilizar la lengua de forma efectiva.

Kasper, 1997, citado en Kondo (2004) define a la competencia pragmática como “knowledge of communicative action and how to carry it out, and the ability to use language appropriately according to the context” (p.49).

Balboni (1999), citado en Sánchez, 2005, define a la competencia pragmática como “una de las ciencias del lenguaje que se propone estudiar la lengua como acción social” (p. 588).

Thomas (1983), citado en Grossi, 2009, (p. 2) la define como “the ability to communicate effectively and involves knowledge beyond the level of grammar”.

Otros autores como Crozet (2003), citado en Grossi, 2009, considera dentro de la competencia pragmática “some of the rules that govern interactions but that are not immediately obvious have been referred to as invisible rules” (p. 2).

Como podemos ver en todas las definiciones que hemos citado, la competencia pragmática es un aspecto de la lengua que se aprende de forma natural por cualquier hablante de una lengua y que consiste en saber identificar las reglas de uso de la lengua de acuerdo al contexto en que se utilice. Es importante considerar que junto con el aprendizaje de nuestra lengua materna adquirimos, es decir sin instrucción explícita, esos aspectos de usar formas apropiadas de acuerdo al contexto.

Sin embargo, el conflicto empieza cuando consideramos que los aspectos pragmáticos son universales, es decir que transfieren de una lengua a otra. Por ejemplo los hablantes del español mexicano sabemos que cuando saludamos a una persona de beso es porque la conocemos y se percibe como algo normal.

Sin embargo cuando observamos a un hablante no nativo del español saludar de forma similar (con un beso) a alguien que acaba de conocer puede percibirse como atrevido o poco respetuoso.

Las fallas pragmáticas son comunes aún en aprendices que tienen un nivel avanzado de conocimientos lingüísticos de su segunda lengua. Rodríguez (2005) citado en Monami & Jáimez, 2005 al definir la competencia pragmática y su importancia al enseñar una segunda lengua considera que:

El uso de la lengua en el contexto de la comunicación, especialmente en las relaciones entre las oraciones, los hablantes, las intenciones de éstos y las situaciones o contextos culturales en que estas se usan. [Donde] la falla de competencia pragmática en una segunda lengua puede llevar a dos tipos de fallos: los fallos pragmático lingüísticos y los fallos socio pragmáticos... El primero es un fallo en el lenguaje debido a interferencias de la lengua

nativa (L1). El segundo es un fallo que tiene que ver con lo que es apropiado en la cultura de la L2 y es debido a diferentes expectativas culturales. (p. 117)

Tomando en cuenta todo lo que hemos leído sobre la competencia pragmática puedo decir que sin el desarrollo de ella por parte de aprendices de una segunda lengua es casi imposible que desarrollen una competencia comunicativa. Es decir si bien todos los componentes son importantes y sabiendo que el componente lingüístico es el que se ha desarrollado en los programas de ILE en México existe la necesidad de considerar que nuestros programas, actividades y materiales de apoyo deben contribuir de forma explícita al desarrollo de la competencia pragmática.

Considero entonces muy oportuno que con la implementación de un nuevo programa de lengua extranjera en el bachillerato en México y donde ya se establece de forma escrita que el objetivo es desarrollar la competencia comunicativa que los maestros de lengua hagan una revisión de sus actividades en clase, del material que utilizan para enseñar. Más adelante se estará haciendo un análisis de la importancia que tiene el libro de texto en ILE si queremos lograr que los aprendices sean competentes en los términos que se han discutido hasta ahora.

A continuación se presenta el sustento teórico de lo que es pragmática, hasta ahora solamente se ha considerado en relación a competencia, sin embargo se debe conocer sobre la teoría pragmática y sobre algunos de los fenómenos que se han estudiado desde el punto de vista pragmático.

## 2.2 La Pragmática

La pragmática es un área de la lingüística abocada a estudiar la lengua en uso, sin embargo decir la lengua en uso implica un campo muy vasto y a la vez ambiguo. Primeramente abordaré el término de pragmática, vista desde diferentes autores con el propósito de adoptar una definición para los propósitos de esta investigación.

La pragmática surgió en los años 30s del siglo XX cuando autores como Morris (citado en Huang, 2007) ubicó a la sintaxis, la semántica y la pragmática como una triada que se ubica dentro de la semiótica, definida como “la ciencia de los signos” (p. 2).

Morris (1938), citado en Marmaridou (2000) define la pragmática como ...“the study of the relation of signs to interpreters” (p. 18). Es este autor quien visualiza al contexto y al hablante como importantes al estudiar la lengua. Es a partir de sus aseveraciones que la pragmática se considera un área de la lingüística abocada a estudiar las relaciones del hablante y el contexto en el uso de la lengua.

Autores como Levinson, 1983, citado en Huang, 2007, define a la pragmática como el área que “addresses the relation of signs to their users and interpreters” (p. 2).

Verschueren (1999) considera a la pragmática como un aspecto lingüístico que se encuentra dentro de la sintaxis, semántica y fonética de una lengua. Este autor comenta que aspectos como la entonación (en el caso de la fonética) pueden variar de acuerdo al contexto en el que se dice una frase o idea. La elección de una palabra sobre otra (aspecto semántico) puede depender de a quien me estoy

dirigiendo para elegir la palabra adecuada y la forma como elijo emitir una idea (usando voz activa o pasiva por ejemplo) puede ser determinada pragmáticamente por lo que me interese resaltar o enfatizar de mi idea (aspecto sintáctico). Finalmente Verschueren concluye su definición de la pragmática como el área lingüística que “estudia la lengua en uso, es decir a los hablantes usando la lengua como una forma de comportamiento o acción social” (p. 6).

Otro autores como Ferrara (citado en LoCastro, 2003) define a la pragmática como “the systematic study of the relations between the linguistic properties of utterances and their properties as social action” (p. 5).

Como podemos ver en diferentes momentos y a través de diferentes autores que estudian el aspecto pragmático de la lengua todos hablan de un contexto al usar la lengua. Puedo concluir adoptando la definición de pragmática hecha por Verschueren (1999) “estudia la lengua en uso, es decir a los hablantes usando la lengua como una forma de comportamiento o acción social” (p. 6).

Una vez definido lo que es la pragmática pasaré a explicar algunos conceptos importantes de definir y de los cuales haré uso en el análisis de mi investigación:

- Los ejemplos de lengua en uso emitidos por un hablante se llaman declaraciones (*utterances*) y Huang (2007) las define como “the use of a particular piece of language by a particular speaker on a particular occasion” (p. 11).
- El significado de una declaración (*proposition*) emitida por un hablante es lo que entra en el análisis de la pragmática (Huang). De acuerdo con Mey (2001), la perspectiva de la pragmática se enfoca en estudiar los factores

sociales de la lengua, es decir cuando una determinada proposición será adecuada o aceptable y cuándo o en qué situación no lo es.

Tomando en cuenta lo antes mencionado considero pertinente mencionar que dentro de las teorías que propone la pragmática para estudiar la lengua en uso, es decir a los hablantes haciendo uso de la lengua como un comportamiento social se encuentra la teoría de los actos de habla. Es importante recordar que mi propósito en este trabajo es analizar un aspecto de la pragmática en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua. El cómo se presenta en textos que se utilizan a través de actos de habla, se definirá que es un acto de habla y porque se tiene que iniciar el desarrollo de la competencia pragmática a través de saber utilizar actos de habla apropiados de acuerdo al contexto social en conversaciones diarias.

### **2.2.1 Teoría de actos de habla**

Uno de los aspectos en los que la pragmática ha enfocado mucha de su investigación ha sido en el análisis de los actos de habla. Antes de iniciar la discusión sobre esta teoría es importante recordar que la lengua tiene dos propósitos: el comunicativo donde hay una interacción y donde el propósito principal es socializar (aún cuando también se transmite un mensaje) y el transaccional en el cual el hablante utiliza sus habilidades lingüísticas para comunicar conocimiento o información (Yule, 1996a).

Una de las teorías que se ha propuesto para estudiar la lengua con un propósito comunicativo fue hecha por Austin (1962). Con la teoría de los actos de habla a través de su famoso discurso “How to do things with words” enfatiza que la

lengua se utiliza para lograr un propósito. Es decir que emitimos actos de habla (definidos como las unidades mínimas de comunicación), para lograr algo (Searle, 1969, citado en Mey, 2001). Si vemos cualquier proposición emitida, “hace calor” por ejemplo, encontramos que la persona que diga esto estará comunicando algo, y será el análisis del contexto que rodea este acto lo que nos ayudará a entender su significado. Si la persona que dice eso está en un cuarto cerrado con varias personas, tal vez quiera decir abran la ventana, o tengo sed, o tal vez me siento incómodo. Otro contexto en el que se puede encontrar es cuando dos personas están esperando el camión por un largo rato, una forma en la que se puede romper ese silencio incómodo o como una forma de iniciar una plática. Además puede ser que esa misma proposición se emita en una conversación telefónica donde uno de los participantes está de viaje en un lugar como Alaska, que sabemos que es un lugar frío y dice “hacer calor”, su propósito es meramente transaccional, es decir transmitir información.

Como este se pueden analizar diferentes ejemplos y siempre veremos que cualquier acto emitido por un hablante comunica algo ya sea transaccional, de carácter social o ambos.

Austin, citado en Huang (2007) establece en su teoría sobre los actos de habla que hay oraciones declarativas que tienen doble propósito: declarar algo y causar un efecto. De esto deriva su clasificación en enunciados performativos (1a) usadas para realizar un acto y constativos (1b) usadas para hacer aseveraciones.

1a: I promise to come to your talk tomorrow afternoon.

1b: My daughter is called Elizabeth.

Tomado de Huang, 2007, p. 95

Esta distinción fue, desde mi punto de vista muy importante puesto que es el inicio de la teoría de los actos de habla donde se establece que a través de los enunciados performativos obtenemos algo. En otras palabras, tienen un propósito previamente establecido por el emisor. Austin (1962) divide los actos performativos en dos tipos que Huang (2007) llama explícitos (2a) donde utilizando un verbo performativo -definido como un verbo que al enunciarlo se está realizando la acción que se enuncia lo que queremos- y los implícitos (2b) donde a través de otros verbos estamos realmente consiguiendo un propósito específico.

2a: Te prometo que iré a la fiesta (el verbo enuncia la acción que realizamos).

2b: No faltaré a la fiesta, ahí estaré (a través de otros verbos se enuncia un acto performativo).

Finalmente el mismo Austin (1962) mismo consideró que en algunos casos las proposiciones constativas pueden tener intenciones performativas, (3a) por lo que clasificar los actos en performativos sólo por que el verbo enuncia la acción a realizar no siempre se cumple.

3a: You are a stupid cow. (El propósito es insultar a alguien por lo que no es un acto aseverativo)

Tomado de Huang, 2007, p. 98

Para complementar el porqué clasificar los actos de habla en performativos y constativos no fue adecuada cabe mencionar lo que Leech (1983) considera sobre clasificar los actos de habla, o analizarlos en base a los verbos que contiene el acto de habla, lo que llama "*The Illocutionary-Verb Fallacy*". Sostiene que Austin y Searle (discípulo de Austin) se enfocaron más su clasificación en base a los verbos lo que puede llevar a "*it leads to the error of 'grammaticizing' pragmatic force*" (p. 174).

Otro aspecto sobre la teoría de actos de habla propuesta por Austin, citado en Huang (2007) y de la cual hay que comentar es sobre las condiciones de felicidad requeridas en los actos performativos, es decir estas son...“conditions under which words can be used properly to perform actions” (p.99). Estas condiciones son muy importantes ya que están establecidas socialmente y responden a lo que está convenido socialmente. Es decir un acto de habla cumplirá con las condiciones de felicidad si es dicho en el lugar, momento y persona apropiada.

Por ejemplo si se emite el siguiente acto de habla “Los declaro marido y mujer” este acto cumplirá con las condiciones de felicidad si es emitido en una iglesia por un sacerdote ante dos personas que se están casando. Es caso de no ser así lo que puede ocurrir es una falla (*misfire*) que puede llevar a la insatisfacción de los participantes.

Además de la clasificación general de los actos performativos que hace Austin, citado en Huang, 2007, en actos explícitos e implícitos.

Los actos explícitos son aquellos en los que el verbo conlleva en su forma lingüística la fuerza ilocutiva. Por ejemplo en el acto de habla “Te deseo un feliz viaje” el hablante está expresando de forma explícita un deseo, mismo que se ve reflejado en el verbo que utiliza (desear). Pero otra forma de expresar la fuerza ilocutiva es a través de otras formas donde no es en el verbo donde se enuncian de forma implícita la misma intención: “Que tengas un feliz viaje” (Yule, 1996b).

Searle, 1969, citado en Huang, 2007, propuso que “the central tenet of speech act theory is that the uttering of a sentence is, or is part of, an action within the framework of social institutions and conventions” (p. 93), en base a eso consideró que hay cinco funciones que podemos emitir a través de un acto de habla.

Además propone una clasificación de los actos de habla, Searle (1986), citado en Caballero, 2005, en cinco tipos:

Asertivos (el hablante se compromete a decir la verdad), directivos (el hablante intenta que el oyente realice una acción futura), comisivos (el hablante crea un compromiso con una acción futura), expresivos (el hablante muestra una reacción personal ante una acción ya realizada) y los declarativos (el hablante relaciona el contenido proposicional y la realidad cuando emite el enunciado. (pp. 5-6)

El tipo de actos de habla que se estarán analizando dentro de los libros de texto de este trabajo se encuentran dentro de los actos expresivos y directivos.

Yule (1996b) define los actos expresivos como:

...those kinds of speech acts that state what the speaker feels. They express psychological states and can be statements of pleasure, pain, likes, dislikes, joy, or sorrow... they can be caused by something the speaker does or the hearer does, but they are about the speaker's experience. (53)

Ejemplos de este tipo de actos de habla pueden incluir: "¡Felicidades!" "¡Ay, discúlpame!" "¡Sí, me parece bien!"

Los actos directivos, son definidos por Yule (1996b) como: ..."those kinds of speech acts that the speaker uses to get someone else to do something. They express commands, orders, requests, suggestions, and...can be positive or negative" (p. 54).

Algunos ejemplos de este tipo de actos de habla incluye: “levántate temprano”, “abre la puerta”, “¿Puedes comprar pan por favor?”, “¿Quieres comer algo?”

En esta investigación me enfocaré al análisis de los actos de habla de rutinas conversacionales. Aijmer (1996), citado en Nakano, 2000, propuso una clasificación de los actos de habla (*types*) correspondientes a rutinas conversacionales así como ejemplos de formas lingüísticas (*tokens*) que se pueden encontrar en el idioma inglés. Esta clasificación será utilizada para analizar el contenido de actos de habla en los libros de texto, (ver apéndice 1).

Los tipos de actos de habla de rutinas conversacionales que incluye Aijmer (1996), citado en Nakano, 2000 está conformado por tres tipos (*types*): *thanking, apologizing, requesting & offering*) y que de acuerdo a lo visto sobre los actos de habla se pueden presentar de forma explícita o implícita.

La razón por haber elegido estos actos de habla para mi análisis es por ser actos donde se puede ver reflejado de forma muy clara la cualidad de ser adecuados o propios de acuerdo a las reglas pragmáticas de cortesía de la lengua de lo cual se hablará más adelante.

Por ejemplo, sobre el acto de habla de disculpa (*apology*) Austin (1962), citado por Yamamoto (2002) considera que este acto se caracteriza por tener el efecto de expresar el pago de una ofensa, compensando a la víctima por el daño hecho. Los actos de pedir y ofrecer (*requesting & offering*) son utilizados casi en cualquier evento comunicativo por lo que los aprendices deben estar en contacto con ellos desde el inicio de su aprendizaje. Este tipo de actos conversacionales son muy usados en rutinas conversacionales.

Otras consideraciones importantes sobre la teoría de actos de habla que se deben considerar conciernen a los rasgos locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

Al no poder centrar la teoría de actos de habla en performativos y constativos, puesto que un acto constativo puede tener intención performativa, Austin (1962, citado en Huang, 2007) centró la teoría de actos de habla en la fuerza comunicativa de la proposición para lo que describe una triple faceta en los actos de habla al realizarlos:

- a) Acto Locutivo: es la producción del acto, la forma lingüística utilizada para ello.
- b) Acto Ilocutivo: la intención que tiene el hablante al utilizar la forma lingüística elegida.
- c) Acto perlocutivo: el efecto que puede tener en el oyente o audiencia el acto dicho por el hablante.

Desde el punto de vista pragmático el acto considerado como de interés es el acto ilocutivo puesto que la pragmática centra su interés en la intención que tiene el hablante al emitir un acto de habla.

Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, se analizará el acto locutivo (es decir en cuanto a su forma lingüística) y el acto ilocutivo. Recordando que este análisis se hará para ver que tanto se promueve la competencia pragmática a través de mostrar actos de habla en un contexto comunicativo pero donde será importante ver si los autores de los libros también toman en cuenta que los aprendices están en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y pudiera ser que las formas lingüísticas encontradas en los actos de habla de los libros de texto no sean congruentes con el nivel de conocimientos que el aprendiz tiene sobre la lengua.

Es decir si los aprendices tienen acceso o contacto a través del texto a diferentes formas lingüísticas dependiendo de la intención del hablante no será suficiente decir que hay ejemplos de actos, habrá que revisar si hay un propósito diferente del hablante entre decir: “No pude llegar a la fiesta” y “Te pido disculpas, no me fue posible llegar”. El propósito del hablante puede ser el mismo: disculparse, pero si elige la primera forma, pudiera ser que su que la relación que tiene con esa persona sea de mucha confianza, mientras que en el segundo caso el hablante suena más apenado y más formal por lo que la relación con el oyente puede ser diferente (más distante).

En términos de análisis del acto locutivo será importante ver si los actos encontrados son adecuados de acuerdo al nivel de conocimientos que tiene el aprendiz de la lengua extranjera. Si los aprendices serán capaces de entender primeramente en el plano semántico y gramatical ambos actos o si habrá dificultades por contener vocabulario y o estructuras gramaticales complejas que impedirán primeramente la comprensión lingüística del acto.

Centrándonos en el acto ilocutivo, Austin (1962), citado en Huang (2007) define “an illocutionary act refers to the type of function the speaker intends to fulfill or the type of action the speaker intends to accomplish in the course of producing an utterance” (p. 102). Cabe mencionar que en la literatura sobre actos de habla, los conceptos de acto ilocutivo, fuerza ilocutiva o acto de habla se usan indistintamente por lo que en esta investigación tomaremos el concepto de acto de habla para referirnos a ellos.

Mey (2001) resalta al contexto social como lo que hace que un acto de habla tenga un significado diferente, es decir que la fuerza ilocutiva puede tener grados

diferentes o variados de significado dependiendo de ese contexto. Por ejemplo si analizamos los siguientes actos:

4a: “Prometo amarte el resto de mi vida”. Emitido por el novio en su ceremonia nupcial.

4b: “Prometo amarte el resto de mi vida”. Emitido por un novio enamorado a su pareja celebrando su noviazgo.

Aún cuando los dos actos son lingüísticamente iguales, lo que nos puede ayudar a decidir a qué tipo pertenece es la fuerza ilocutiva es decir, el propósito y contexto en el que se emite. Se puede considerar a 4a como un acto comisivo, o declarativo. El saber que se dice en una ceremonia nupcial por uno de los contrayentes nos puede ayudar a considerarlo un acto declarativo que se dice en un contexto social público donde es esperado que la pareja diga eso. Mientras que en 4b, el acto puede ser más comisivo (crea un compromiso a futuro) pero también puede ser un acto expresivo donde el novio quiere sonar convincente (promete algo).

Es pertinente mencionar que cada lengua tiene frases o formas ya establecidas por los hablantes que se utilizan para comunicar algo. Es decir que hay expresiones conversacionales que utilizamos según nuestra intención y que puede variar su significado dependiendo del contexto en el que se dice, pero no la forma.

En otras palabras, para expresar un pretexto puedo elegir de entre una variedad amplia pero limitada de frases. Por ejemplo analicemos estas dos frases: “estoy cansado”, o “¡Me siento con flojera!” Recordemos que si estamos tratando de interpretar su significado semánticamente podemos decir que la primera frase expresa que alguien se siente agotado, y en la segunda que no apetece hacer

algo. Pero si queremos expresar el significado pragmáticamente, tendríamos que analizar el contexto en el que se expresan, para saber qué intención tiene el hablante: dar una excusa, poner pretextos para no hacer algo, declarar algo tal vez. Además se debe considerar a quien se le está diciendo: ¿A un doctor? ¿A su mamá? O ¿A alguien que le invita a salir?

Todo esto me lleva a decir que el uso de los actos de habla forma parte de las habilidades que una persona adquiere de su lengua materna y que al igual que el vocabulario, las reglas gramaticales y la pronunciación se adquieren en el uso diario y constante de la lengua. Cuántas veces hemos observado a niños pequeños en el proceso de adquisición de su lengua materna emitir actos de habla que nos parecen inadecuados pero comprensibles porque sabemos que es a través del uso de la lengua en la vida diaria que vamos adquiriendo las reglas invisibles de uso de la lengua (Crozet, 2003), citado en Grossi (2009).

Considero por esta razón que saber utilizar actos de habla adecuada pragmáticamente forma parte de otro aspecto que estudia la pragmática y que considero parte de los aspectos a analizar dentro de la emisión de actos de habla, la cortesía pragmática.

### **2.2.2 La cortesía pragmática**

La cortesía pragmática es un concepto que implica la idea de ser cortés en sociedad, es decir de ser percibido adecuadamente de acuerdo al rol que tiene una persona dentro de una sociedad. Desde el punto de vista pragmático, la cortesía es una estrategia más que un fenómeno social. Los maestros de lengua debemos considerar este aspecto como parte de lo que nuestros aprendices

deben conocer sobre esa nueva lengua pues ésta puede variar en las diferentes culturas de acuerdo a las convenciones socio-culturales establecidas. Considero importante ver si los autores de los libros de texto también la toman en cuenta al presentar en forma de *input* algunos rasgos de ella, pues como lo dice Haverkate (1994), citado en Caballero, 2005:

Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que no sólo respecta a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica. (p.6)

Leech (1983), citado en Caballero, 2005 hace una propuesta muy interesante en la que dice que “la comunicación sirve para mantener o modificar la relación existente entre los interlocutores, y esto se consigue a través del principio regulador de la cortesía, en el cual entran en juego las posiciones de los interlocutores” (p. 7).

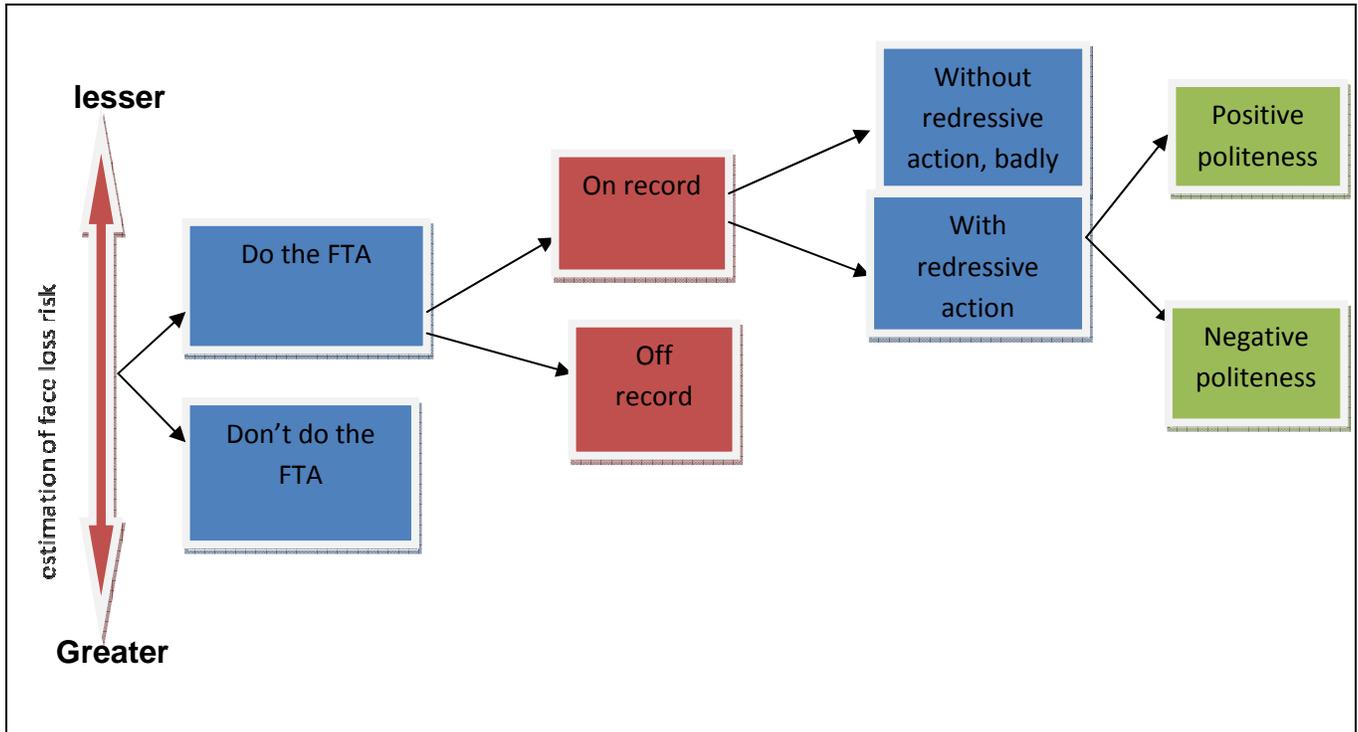
Caballero (2005) menciona que la cortesía es un fenómeno que muestra en el hablante su imagen (*face*). Definida por Brown & Levinson (1978), citados en Huang, 2007, “face is the public self-image that every member wants to claim for himself ... face means roughly an individual’s self-esteem”(p. 116).

Además Huang (2007) menciona que el concepto de imagen (*face*) puede mostrar dos caras: la de imagen positiva “which represents an individual’s desire to be accepted and liked by others” (p. 116). Es en este aspecto que utilizamos la cortesía positive (mostrando solidaridad y empatía con el oyente).

La otra cara del concepto de imagen (*face*) es la de imagen negativa “which refers to an individual’s right to freedom of action and his or her need not to be imposed on by others (p. 116). Es en esta cara que los hablantes utilizan la cortesía negativa que se enfoca a mantener su imagen negativa para satisfacer una necesidad individual.

Caballero aborda el concepto de imagen (*face*) en relación con la cortesía y es ahí donde inserta la cortesía con actos de habla al considerar que es a través de la cortesía expresada en actos de habla que el hablante cuida su imagen.

Otro aspecto importante a describir es lo propuesto por Brown & Levinson (1978, 1987), citado en Economidou-Kogetsidis, 2002, quienes dicen que la primera decisión que el hablante tiene que hacer es “whether to perform the face threatening act or not” (p. 18). La figura 2 (*Face Threatening Act*, p.45) nos muestra el modelo de las estrategias que se pueden seguir dentro la cortesía pragmática en caso de decidir hacer el acto de riesgo de imagen.



En caso de que el participante decida realizar el acto de habla de riesgo, cuatro posibilidades pueden darse:

- To perform the face-threatening act *on record* without any redress: the speaker expresses his/her utterance baldly, with little or no concern for face.
- To perform the face-threatening act using *positive politeness* strategies: with redress directed to the addressee's positive face, which appeals to the hearer's desire to be liked and be approved of.
- To perform the face-threatening act using *negative politeness* strategies: with redress towards the hearer's negative face which appeals to the hearer's desire not to be impeded or to be left free to act as he/she chooses.

- To perform the face-threatening act using *off record* strategies: the speaker expresses his/her utterance ambiguously (formulated as a hint, for instance), and its interpretation is left to the addressee. Such strategy is used when the risk of loss of face is great but not too great as absolutely to prohibit the face-threatening act. (p. 18)

La última estrategia mostrada en la figura 2 es no realizar el acto de riesgo.

A través de la siguiente situación se ejemplificará el uso de las estrategias antes descritas.

**Situación:** John es un estudiante que se encuentra con Jenny, otra estudiante y están a punto de iniciar sus clases y John necesita que le presten un lapicero porque no lleva ninguno.

Si John decid aplicar la estrategia *on record*, encontraremos actos como “Préstame un lapicero” (acto directo).

Si John utiliza una estrategia de cortesía positiva dirá “Se me olvidó traer un lapicero y ya va a empezar la clase que tal si me prestas uno”

Si John opta por una estrategia de cortesía negativa puede decir “Podrías prestarme un lapicero”.

Otra posibilidad es que John utilice una estrategia *off record* donde podría decir “No puedo escribir nada”(acto indirecto).

La otra posibilidad es que el participante decide no realizar el acto de riesgo, donde veremos que la clase empieza, el profesor les pide que escriban algo y John no escribe y solamente se queda mirando a Jenny sin decir nada.

Desde mi punto de vista, estas posibilidades pueden variar de acuerdo a la relación que los participantes tienen. Finalmente John puede decidir entre utilizar alguna estrategia o no llevar a cabo ninguna estrategia sino quiere ser percibido como alguien irresponsable o atrevido por pedir prestado un lapicero a alguien que tal vez no conozca. Debemos recordar que el concepto de imagen tiene dos facetas la social (como quieres ser percibido por los demás) y la individual (donde tú decides como individuo libre de actuar para satisfacer una necesidad propia).

Cabe mencionar que existen diferencias entre la elección de las estrategias influenciadas por la sociedad donde una persona se desenvuelve, es decir la percepción de *face threatening act strategies* puede ser diferente según como se concibe en una cultura. En México por ejemplo, el utilizar la primera estrategia descrita dentro de la teoría de actos de riesgo, se puede hacer cuando hay una relación estrecha y de mucha confianza, como entre amigos, estudiantes, hermanos, etc. Pero definitivamente las estrategias a utilizar en un contexto más formal como la escuela, donde los participantes son profesor y alumno, serán muy diferentes si el hablante quiere mantener su imagen de forma aceptada en la sociedad.

Para concluir es importante considerar nuevamente que estos aspectos de relación, distancia, contexto y estrategias de cortesía pueden tener variación de acuerdo a las normas no verbales de una sociedad.

Es por esta razón que los profesores de lengua deben tomar en cuenta estos aspectos de los cuales se puede enriquecer la competencia pragmática de los aprendices quienes deben ser expuestos a diferentes actos de habla y estrategias que los hablantes de una lengua siguen para comunicar algo.

Hasta este punto se ha hecho la descripción y discusión de los aspectos teóricos que implica hablar de competencia pragmática, de lo que es la pragmática, de la teoría que se enfoca a estudiar los actos y como estos están regidos por el fenómeno de cortesía. En el siguiente punto me enfocaré a considerar dentro de las teorías de aprendizaje de una segunda lengua como se puede desarrollar la competencia pragmática.

### **2.3 Teorías de aprendizaje de una segunda lengua**

En este punto veremos el aspecto teórico de cómo se considera que una persona aprende una segunda lengua. Las teorías han sido propuestas con la influencia de tres grandes corrientes: la innatista, la cognitiva y la constructivista (Brown, 2000).

#### **2.3.1 La corriente innatista**

Dentro de esta concepción se considera que el aprendizaje de una segunda lengua se da de forma natural, subconsciente. Se sustenta en la concepción de que considerar que el ser humano tiene la habilidad innata de aprender una lengua por lo que en esta corriente no se considera que el proceso de aprender una segunda lengua sea diferente.

Uno de los autores que ha encabezado esta teoría de forma relevante es Krashen (1977, 1981, 1982, 1992, 1993, 1997, citado en Brown, 2000). Su propuesta se ha ido modificando o desarrollando a través de las siguientes

propuestas: “The Monitor Model”, “The Acquisition-Learning Hypothesis”, “The Natural Order Hypothesis” y “The Input Hypothesis” (Brown, 2000).

Antes de describir algunos de los principios más importantes en el contenido de las hipótesis de Krashen (1977, 1981, 1982, 1992, 1993, 1997, citado en Brown, 2000) es importante mencionar que este autor ha sido muy criticado por carecer de sustento teórico dentro de sus propuestas. Sin embargo, considero que algunas de sus hipótesis han sido útiles para explicar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Dentro de los principios más importantes a considerar en sus hipótesis, destacan los siguientes:

- 1) el aprendiz adquiere de forma subconsciente e intuitiva la lengua, para después de forma consciente muestra que aprendió la lengua. Propone que primero se exponga al aprendiz a muchas actividades de adquisición para que se logre pasar al proceso de aprendizaje, sin mostrar fases intermedias.
- 2) Además menciona que la adquisición de las reglas de la lengua se da en un orden natural.
- 3) Otro de los aspectos que sostiene y que me parece interesante describir es sobre la Hipótesis del *Input*:

[He]...claims that an important condition for language acquisition to occur is that the acquirer understand (via hearing or reading) input language that contains structure a bit beyond his or her current level of competence ... If an acquirer is at stage or level  $i$ , the input he or she understands should contain  $i + 1$ . (Krashen, 1981, citado en Brown, 2000, p. 278)

Considero que esto es algo que los maestros de lengua experimentamos con nuestros alumnos en el salón de clase, es decir si los aprendices están aprendiendo cómo presentarse ante sus compañeros, donde se espera que diga su nombre, su edad y su nacionalidad, nivel *i*. El tipo de *input* al que debe exponerse (puede ser una conversación grabada o escrita) deberá contener más información: sobre su familia, sus actividades de tiempo libre y el aprendiz podrá pasar a *i + 1*.

Sin embargo muchas de las hipótesis que Krashen propone son ambiguas y tiende a generalizar el proceso de aprendizaje como algo que ocurre de forma natural. Sería conveniente reflexionar sobre si todos los que hemos tenido la experiencia de aprender una segunda lengua y además de enseñarla, podemos observar que el aprendizaje no siempre se da en un orden natural. Muchos tuvimos procesos donde hay muchas situaciones que enfrentar y que pueden hacer que algunos sean exitosos en aprenderla y otros no. Por ejemplo, la falta de estrategias para aprender, la influencia de la lengua materna, la interferencia. Así podría enumerar un sin fin de situaciones que pueden influir o afectar el aprendizaje.

Desde mi punto de vista, esta corriente representada principalmente por las hipótesis de Krashen propone un aspecto que hay que retomar y considerar, es en el que se propone que para que ocurra aprendizaje debe haber *input*.

Esta será una de los sustentos para proponer que el *input* al que se exponga a los aprendices tiene un rol importante y el cual debe ser considerado como relevante si se presenta de forma adecuada (*i+1*).

Más adelante retomaré el concepto de *input* y el rol que tiene el libro de texto como una forma de *input*. Ahora continuaré hablando sobre la corriente cognitiva.

### **2.3.2 La corriente cognitiva**

En esta perspectiva los investigadores que la sostienen sustentan que la lengua se aprende a partir de las conexiones cerebrales (cognitivas) que hace el aprendiz.

Bialystok (1978, 1982, 1990), y Ellis (1994, 1997), citados en Brown, 2000, son dos de los autores que han propuesto modelos sobre cómo se aprende una segunda lengua. La figura 3 muestra el modelo propuesto por Bialystok (1990, citado en Tunku, 1999), donde el primer punto para que ocurra el aprendizaje y del que inicia el proceso es *language exposure (input)*.

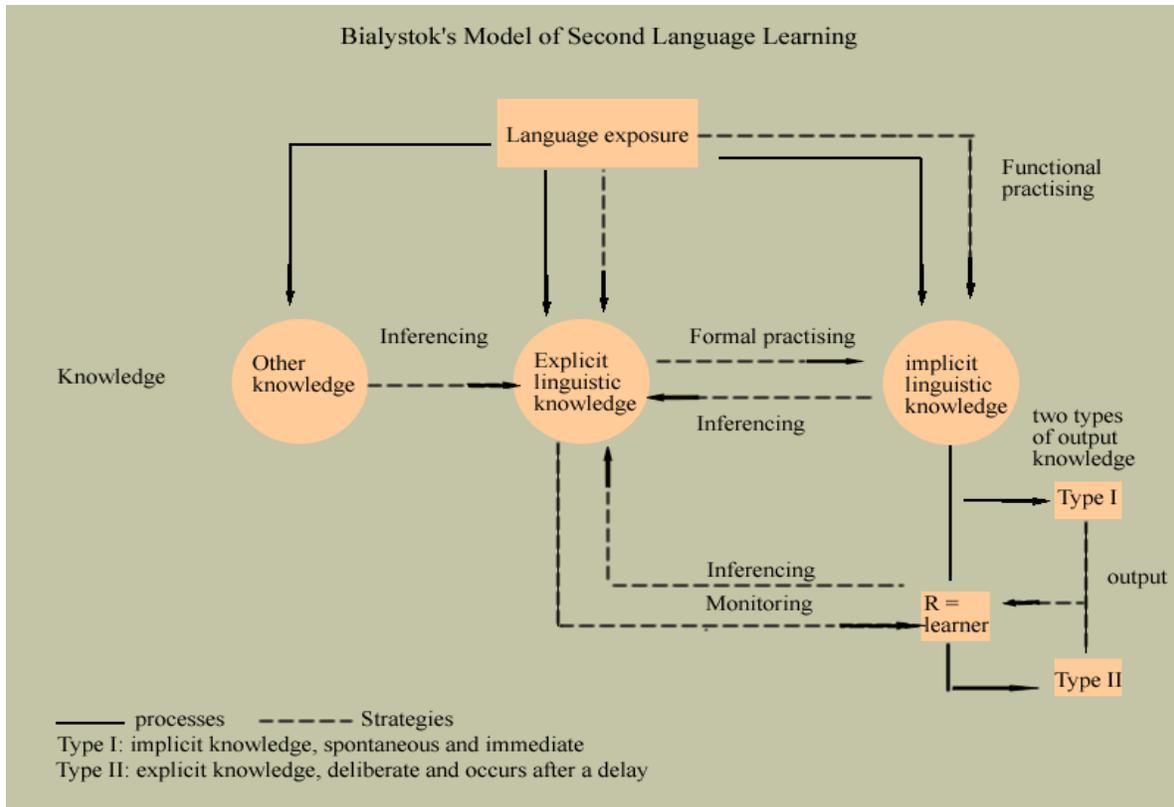


Figura 3: Modelo de aprendizaje de segunda lengua de Bialystok, tomado de Tunku, 1999, p. 2.

Al haber exposición a la lengua varios procesos cognitivos ocurren. En este modelo se enfatiza además el considerar el conocimiento previo, el conocimiento lingüístico explícito (analizado cognitivamente) y el conocimiento lingüístico implícito (sin analizar) interactúan partiendo de los conocimientos previos al análisis explícito luego al conocimiento implícito para regresar nuevamente al conocimiento lingüístico explícito.

Lo que me parece muy importante resaltar en este modelo es que al igual que en la propuesta de Krashen (1985), citado por Min (2006), sin *input* no se puede hablar de aprendizaje, además de también considerar que la exposición implícita se puede volver implícita si se planean actividades que ayuden a ello.

Se asume que los autores de material hecho para enseñar una lengua deben conocer y adoptar algunas de las consideraciones más importantes propuestas por algunos de estos autores para planear la manera en que los aprendices aprenderán esa lengua.

Dentro del análisis de los libros de texto se puede encontrar que los autores han entendido que el *input* es un importante pero tal vez no se ha cuidado la forma en que ese *input* se presenta (explícita o implícita) para que los aprendices logren llegar a lo que en el modelo de Bialystok (1990, citado en Tunku, 1999), denomina output que será la forma en que los aprendices logran apropiarse del *input* presentado.

### **2.3.3 La corriente constructivista**

Otra vertiente teórica que propone como se lleva a cabo el aprendizaje de una segunda lengua es la constructivista, la cual no se sustenta específicamente al aprendiz, sino a la interacción con sus compañeros, maestro y otros (Brown, 2000). Uno de los principales autores que encabezan esta corriente es Long, (1985,1996), citado en Brown, 2000. Él retomó la hipótesis de Krashen llamándola “Hipótesis de Interacción” donde el concepto de “*Comprehensible Input*” se denomina “*Modified Interaction*”, esta interacción modificada incluye todas las interacciones incluyendo las de hablantes nativos que se le presentan al aprendiz un *input* adecuado para que el aprendiz logre interactuar en la lengua.

Long (1985,1996), citado en Brown, 2000 considera que el *input* y la interacción juegan un papel primordial en el aprendizaje de una lengua.

Considero que las propuestas constructivistas han logrado incluir el aspecto de interacción como la guía en el aprendizaje, aspecto que yo comparto pues creo que manipular con el objeto de estudio es clave para que signifique.

Tanto para los profesores de lengua como para los escritores de libros de texto utilizados para aprender una segunda lengua debe quedar claro que las hipótesis descritas dentro de las tres corrientes le otorgan un rol fundamental al *input* como el inicio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En este punto se han descrito de forma general lo que tres diferentes corrientes teóricas proponen sobre como se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Aún cuando su concepción en cuanto a cómo se lleva a cabo el aprendizaje es diferente (natural, cognitivo, al socializar) considero que tomar en cuenta lo que las tres vertientes proponen debe considerarse de alguna forma puesto que el proceso de aprendizaje no se lleva a cabo como una receta de cocina, cada contexto, situación específica, tipo de aprendices, edad, estilos de aprendizaje, por ejemplo son factores que pueden influir en el proceso de forma positiva o negativa.

Considero que los profesores de lengua debemos conocer y diagnosticar sobre el contexto específico en el que estamos llevando a cabo la enseñanza. Mi objetivo aquí es resaltar un aspecto que con diferentes nombres es considerado como el punto de partida para aprender una lengua: el *input*.

#### **2.4. El *input* pragmático en la segunda lengua**

Como ya hemos visto es la competencia pragmática, su descripción e importancia lo que me permite considerarla como un aspecto de vital desarrollo en

el aprendizaje de una segunda lengua pues como Kasper (1997) menciona “in order to communicate successfully in a target language, pragmatic competence in L2 must be reasonably well developed” (p. 2).

Relacionando lo que las teorías de aprendizaje dicen sobre el *input*, se encontraron diferentes estudios donde se han hecho investigaciones al enseñar de forma explícita aspectos pragmáticos de una segunda lengua.

Algo que pude ver al buscar información sobre esto es que autores de diferentes países asiáticos se han preocupado por estudiar, proponer e implementar estrategias que les permita a sus aprendices desarrollar la competencia pragmática. Mostrando una mejora en el desarrollo de la competencia pragmática al implementar estrategias pragmáticas explícitas dentro del aprendizaje de inglés (ILE). Desde mi punto de vista esto es algo que los profesores de lengua en México debemos estudiar y ofrecer a nuestros aprendices opciones para lograrlo.

Caballero (2005) sostiene que es a través de la implementación de enfoques nocio-funcionales que se empieza a enseñar actos de habla. Los enfoques nocio-funcionales dentro de la enseñanza de le lenguas se caracterizan por incluir las funciones de la lengua (intenciones, lengua en uso, en contexto comunicativo) y las nociones (formas lingüísticas o gramaticales) apropiadas para cada función.

Por lo que Caballero (2005) considera que “hablar de actos de habla supone reconocer que la lengua no debe estudiarse solamente desde el punto de vista lingüístico, sino que debe tenerse en cuenta que la lengua se utiliza para *hacer cosas*”... (p. 2)

Desde mi punto de vista, Caballero (2005) resalta de forma muy clara que la estructura de los actos de habla no es universal y por supuesto fenómenos de transferencia pragmática con su lengua materna pueden ocurrir en aprendices de una segunda lengua.

Kasper & Rose (2002) son dos autores que resaltan la importancia de la competencia pragmática en el aprendizaje de una segunda lengua. Un análisis de las teorías de aprendizaje de una segunda lengua es abordado por estos autores quienes además abordan el aspecto de la cantidad o calidad de *input* que se debe enseñar en un salón de clases de enseñanza de una lengua. Concluyendo que debe ser un *input* adecuado para que sea comprensible ( $i+1$ ) o interacción modificada.

No existe una formula exacta de la cantidad idónea de *input* que debe recibir un aprendiz de lengua para adquirirla. Sin embargo autores como Gass, 1997, considera que no sólo es la cantidad lo importante sino también qué se propone que el aprendiz haga con ese *input* para aprender (interacción).

Dentro de los parámetros que considero suficientes para considerar que un acto de habla es suficientemente presentado en forma de *input* es el encontrarlo por lo menos en formas explícitas e implícitas retomando la idea de Bialystok (1990, citado en Tunku, 1999) sobre como el aprendizaje implícito contribuye a que el aprendiz aprenda el conocimiento explícito. Cuando digo formas me refiero a *tokens* diferentes de presentar el mismo tipo de acto de habla (*type*) al aprendiz.

Cohen (2005) además propone una taxonomía de estrategias de aprendizaje para adquirir actos de habla de una segunda lengua. En esa taxonomía Cohen

(2005) propone como primer punto que se identifique a los actos de habla considerando la frecuencia de su uso en situaciones comunes. Además los aprendices que se encaminen a crear una competencia pragmática deben considerar a los actos de habla o conversacionales como actos de realización de la lengua en los que deben saber cuál es la intención a expresar. Esta propuesta me parece interesante y considero que los profesores de lengua deben tomar en cuenta para que se le dedique un tiempo a hacer que los alumnos de forma explícita identifiquen contexto, situación comunicativa, propósito al lado de las formas lingüísticas que les permitirá producir actos de habla desde niveles básicos de conocimiento de inglés.

Alcón & Martínez (2008) consideran que la competencia pragmática puede desarrollarse a través de la enseñanza explícita de los aspectos pragmáticos de la lengua. Sin embargo como bien señala Kondo (2004) el contexto en el que se enseña esa segunda lengua puede ser de gran relevancia. Si es un contexto de segunda lengua los aprendices tendrán oportunidades de tener contacto con los aspectos pragmáticos fuera del aula. Se entiende por contexto de segunda lengua donde los aprendices tienen contacto con la lengua fuera del salón de clases al ser hablada por una parte o la mayoría de la comunidad donde viven. Al observar a hablantes nativos de esa lengua hacer uso de sus habilidades pragmáticas en diferentes contextos puede ser de gran ayuda (*input natural*).

Por otra parte, cuando el contexto es de enseñanza como lengua extranjera- se entiende como el contexto donde los aprendices no tienen contacto con hablantes nativos al no ser una lengua que se habla en la comunidad, lograr que los

aprendices desarrollen una conciencia pragmática se dibuja como algo mucho más complicado.

Para ubicar la enseñanza de ILE en México es fundamental saber que estrategias de aprendizaje son elementales y cuáles de ellas se pueden encontrar en los libros de texto.

Ahora sólo con revisar un programa de enseñanza de lengua si encontramos enunciada de forma explícita lo que el alumno podrá realizar con la lengua; es decir cómo va a utilizar la lengua para obtener algo estamos hablando de competencia comunicativa, sin importar si es de forma escrita u oral.

Es importante que este cambio lo conozcan los encargados de la elaboración o elección de un material de enseñanza (libro de texto). Es decir que tengan en cuenta que con sólo revisar como viene organizado el contenido del libro de texto nos dará una idea de cómo el autor (es) están concibiendo la lengua y sus funciones. Los maestros y expertos en la creación de material de enseñanza debemos saber sobre el origen de lo que es la pragmática y su importancia en el aprendizaje de una lengua.

Es importante recordar que el libro de texto sigue siendo la herramienta principal que se utiliza en el salón de clases para la enseñanza de cualquier tema o área. En el caso de ILE el saber que tan efectivo o útil es un material para lograr los objetivos planteados en un plan de estudios es muy importante y necesario para saber elegir en base a la idoneidad de acuerdo a que tanto se relaciona o apoya esos objetivos.

### 2.4.1 El libro de texto: *input* en ILE

Entre los diversos apoyos didácticos que los profesores utilizan para apoyar el aprendizaje de los alumnos, encontramos el libro de texto como la herramienta principal que se utiliza para enseñar una lengua. Este además es considerado como una forma de recibir *input* (este concepto es así conocido en el contexto del aprendizaje de lenguas y se refiere a la entrada de información a un aprendiz al exponerse de cualquier forma a esa lengua en el aprendizaje de una lengua (Bardovi-Harlig, 2001). Esta autora considera además de gran relevancia la disponibilidad de *input* pragmático a través del libro de texto.

Myung (n.d.) hizo un estudio sobre esto en Corea: analizó libros de texto buscando qué formas de las cuatro estrategias pragmáticas, mencionadas en el punto 2.2.1 contenían y después aplicó un cuestionario de llenado de tareas discursivas (DCTs) a estudiantes de nivel medio superior y superior con el propósito de ver evidencia de aprendizaje de esas competencias y proponer un programa de enseñanza basado en el desarrollo de competencias pragmáticas con el fin de promover la competencia comunicativa. Myung encontró que los actos de habla promovidos en los libros de texto no son lo suficientemente variados ni encontrados de forma frecuente. Algunas formas de actos como *I'm sorry* o *sorry* son las más promovidas, sin embargo aspectos como contexto o relaciones de poder no fueron analizados por Myung por lo que él solo concluye que los libros de texto analizados no promueven la competencia comunicativa.

Otra investigación pertinente sobre este tema fue hecho por Nakano, M. Miyasaka, N. Yamazaki, T. y Saito, T. (citado en Nakano, 2000) en Japón. Estos

autores elaboraron un cuestionario de llenado de tareas discursivas (DCTs) con la información de las estrategias pragmáticas de agradecimiento, disculpa, pedir y ofrecer contenida en libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera para después aplicarlo a estudiantes con el propósito de ver las similitudes y diferencias entre las respuestas de los estudiantes y las expresiones que los libros contenían. Los resultados reportaron que los alumnos hacen uso inadecuado o exagerado de algunas formas utilizadas en actos de habla de rutinas conversacionales, lo que los lleva a concluir que los libros de texto no ofrecen una riqueza de aspectos pragmáticos.

Esta investigación me hizo considerar que hay tres cosas relevantes sobre el tema de la competencia pragmática en segunda lengua: en primer lugar que hay muchos profesores e investigadores en el área que se interesan en saber y observar cómo pueden los aprendices desarrollar un intento de competencia pragmática en contextos de aprendizaje de lengua extranjera, en segundo lugar que los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera siguen siendo (hasta ahora) herramientas que a nivel mundial son la vía básica por la que los aprendices pueden percibir aspectos pragmáticos de la lengua, como contextos adecuados para utilizar *"I'm sorry"* o solo *"sorry"* o *"I'm really sorry"* y en tercer lugar hay que considerar que la competencia pragmática debe estar claramente establecida en el programa de enseñanza. Kasper (1997) considera que aun cuando de alguna forma una parte de la competencia pragmática es universal los aprendices tienen que ser guiados para aprender las particularidades de la lengua a aprender es decir, lo apropiado de acuerdo al contexto, la relación de los hablantes, y sobre todo las formas que son adecuadas en una situación

específica. Por lo que yo considero de suma importancia ver si la herramienta principal en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera contiene los modelos que le permitirán al aprendiz ser consciente de las diferencias y similitudes de la pragmática de L1 a L2.

Estos análisis me hacen proponer una forma diferente de analizar los libros de texto: a través del análisis del discurso como método que puede utilizarse para analizar discurso escrito. El análisis discursivo se hará con el propósito de analizar qué tipo de actos se promueven, la variedad en cuanto a las formas lingüísticas y los aspectos de cortesía pragmática que se pueden ver en los actos de habla como parte de un evento comunicativo.

El marco teórico de esta investigación inició con la descripción de la competencia comunicativa, sus componentes y como se ha insertado en la enseñanza de lenguas. Posteriormente se hizo énfasis en la competencia pragmática como el aspecto que puede contribuir de forma relevante a desarrollar la competencia pragmática. En una tercera sección se revisó el sustento teórico de la pragmática como el área de la lingüística encargada de estudiar la lengua en uso. Además se hizo un análisis de una de las teorías utilizadas para la investigación pragmática: los actos de habla y su relación con el fenómeno de cortesía pragmática.

Finalmente se buscó la aplicación de la lingüística al vincular toda la parte teórica con un problema que se enfrenta en el proceso de aprendizaje de una lengua: en el contexto de ILE el desarrollo de la competencia pragmática a través del *input* que los alumnos reciben a través de los libros de texto propuestos para

enseñar en ILE puede ser afectado sino hay evidencia explícita de actividades que promuevan la práctica de actos de habla insertados en eventos comunicativos.

Para esto se propone el análisis del contenido de los libros de texto. En el siguiente capítulo se presenta la descripción metodológica de qué material y cómo se analizó.

### **Capítulo III: Metodología**

En este capítulo se hace la descripción de cómo se va a llevar a cabo el procedimiento para el análisis del material. Se inicia con un resumen sobre los aspectos a analizar, una descripción general de los materiales incluyendo la razón por la que fueron elegidos. Posteriormente se hace una descripción en cuanto al contenido general de los temas que se abordan en cada uno de los textos con el propósito de establecer el criterio por el que pueden ser comparables. Finalmente se hace la descripción del método cualitativo y cuantitativo que se utilizará para el análisis de datos.

#### **3.1 Consideraciones generales**

Como se dijo en el capítulo 1, el propósito de este trabajo es analizar la cobertura que se hace en cuanto a los actos de habla de rutinas conversacionales en tres libros de texto utilizados en la enseñanza de inglés en el nivel medio superior.

La presente investigación se llevará a cabo en cuatro pasos:

- Selección y descripción del material de estudio
- Análisis de los actos de habla de cada libro de texto utilizando el análisis del discurso
- Un análisis estadístico descriptivo de la cantidad y tipo de actos de habla encontrados en los textos
- La interpretación y discusión de los resultados encontrados.

Recordando que el propósito de este análisis será ver en qué forma y cantidad se presenta *input* sobre aspectos pragmáticos de la lengua en los libros de texto, anticipo una diferencia en la forma en que se pueden presentar los actos de habla en cada libro. Cabe señalar que dos de los libros de texto fueron hechos en México y uno en un país de habla inglesa. Esta diferencia pudiera reflejar diferentes percepciones de los autores con relación al posible fomento o no de aspectos de uso de la lengua.

Aún cuando en México no he encontrado estudios parecidos, en países como Japón, China y España han reportado estudios parecidos donde el propósito es ver qué actos de habla se enseñan de forma explícita en algunos de los libros de texto que se utilizan para aprender inglés. Algo que compartimos con estos países es el contexto de la enseñanza: ILE.

Por esta razón considero valiosos los resultados encontrados por autores como Bardovi-Harlig (1996), Caballero (2005), Fernández y Martínez (2003), Gilmore (2004), Kasper (1997, citado en Peiying 2007), Peiying 2007, Vellenga (2004) han coincidido en sus resultados: el análisis de los libros de texto para la enseñanza de inglés sugiere que la competencia pragmática no es promovida de forma relevante.

### **3.2 Descripción general del material de estudio**

La elección de los tres materiales de este estudio se hizo considerando dos sistemas de bachillerato público donde se utilizan estos libros de texto. Considero que se han elegido estos materiales como adecuados para estos sistemas por estar dirigidos a alumnos que comparten ciertas características: la edad (15-18

años), con intención de la mayoría por continuar estudios universitarios y provenientes en su mayoría de escuelas secundarias públicas. A continuación se presentan los tres libros de texto que se analizaron dando una razón del por qué se eligieron.

### **3.2.1 El libro de texto: Flores, P. (2004). *English 1*. México: Publicaciones Cultural.**

Este libro de texto se encuentra recomendado como material bibliográfico recomendado en la página web de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro de los documentos que conforman la Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS). Considero importante analizar un material que nuestra máxima autoridad educativa a nivel nacional recomiende, puesto que además es de la misma instancia donde surgió el nuevo plan de estudios y programa de lengua extranjera.

### **3.2.2 El libro de texto: Matías, G. (2009). *My Life*. México: Book Mart.**

Este libro de texto es el material que actualmente utilizan la mayoría de los bachilleratos públicos pertenecientes a la SEP en Puebla. Esta información fue proporcionada directamente por la dirección de Educación Media Superior en Puebla y corroborada a través de una entrevista con el proveedor del propio libro de texto, la casa editorial Bookmart. Considero importante revisar este material, ya

que en primer lugar es el libro de texto “oficial” en los bachilleratos SEP en Puebla y en segundo lugar porque al no ser un texto recomendado por la instancia oficial nacional como lo es la SEP, pudiera ser que es un material que se consideró más adecuado para el nuevo programa.

**3.2.3 El libro de texto: Evans, V. & O’Sullivan N. (2005). *Double Click 1*. Berkshire: Express Publishing.**

Este libro de texto es el material que actualmente se utiliza en los bachilleratos pertenecientes a una universidad pública en Puebla, los cuales habían trabajado sus programas de enseñanza de forma independiente a los establecidos por la SEP, sin embargo en el ciclo escolar 2010-2011 la institución tiene que apearse a los nuevos parámetros establecidos en la RIEMS, por lo que el programa de lengua extranjera será adoptado del propuesto por la SEP.

Como se puede ver, las razones por la que este material se eligió fueron sustentadas en cada caso por lo que considero de relevancia para el área de la enseñanza de inglés en México los resultados que surjan en este trabajo. El siguiente paso será hacer la descripción del material en cuanto a su contenido general. Esto significa saber si el contenido en cuanto a temas, aspectos de gramática y vocabulario son parecidos o difieren de forma importante. Porque aún cuando puedan tener un número de páginas y organización parecido no es suficiente para considerar que son libros similares en contenido.

Otro aspecto que quiero resaltar y tomar en cuenta es el hecho de que los dos primeros textos fueron elaborados en México, mientras que el tercero se diseñó para un contexto de enseñanza de inglés como segunda lengua.

### **3.3 Descripción del nivel de conocimientos de los aprendices de nivel medio superior**

Tratando de tener una idea más objetiva del nivel de conocimientos de la lengua que tienen en promedio los alumnos al ingresar al nivel medio superior se hace una descripción de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (apéndice 1) que es un documento elaborado como parte del proyecto general de política lingüística del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). Este trabajo se hizo con el principal propósito de unificar criterios para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Actualmente es la referencia que muchas casas editoriales e instituciones que certifican nivel de conocimientos de lengua se basan en él puesto que este incluye lo que el aprendiz debe saber hacer con la lengua de acuerdo al nivel común de referencia.

Considerando los niveles descritos en el apéndice 2, debemos ubicar a la mayoría de nuestros alumnos -70%- aproximadamente, con conocimientos previos al nivel A1 usuario básico. Esta información la considero en base a los resultados que obtenemos en el examen diagnóstico (a través de un examen estandarizado KET) que se les aplica a los alumnos de nuevo ingreso. Es decir que si yo estoy considerando que nuestros alumnos se caracterizan por conocer vocabulario básico (números, días de la semana, nombres de objetos que se utilizan en la

escuela, algunas profesiones, familia, entre otros). En relación a conocimientos gramaticales ellos conocen algunas formas verbales, saben que hay auxiliares que se utilizan pero en general provienen con una mezcla de aspectos de la lengua no clara.

En relación con funciones de la lengua como saber presentarse, saludar, despedirse, preguntar una dirección, el precio de algo o expresar lo que le gusta la mayoría tiene problemas para utilizar la lengua.

### 3.4 Contenido temático del material de estudio

A continuación presento una descripción más específica de cada uno de los textos, puesto que tienen características de organización muy diferente. Sin embargo algo que observé en común con los tres textos es que los autores asumen que los alumnos que pueden utilizar sus textos tienen conocimientos básicos previos. Esto además es coherente con el hecho de ser un material dirigido o elaborado para estudiantes del nivel medio superior en México.

La tabla 1 contiene la información general que cada libro de texto tiene en relación al número de páginas, unidades y grado de dificultad: se le considera para alumnos de nivel básico, aunque como ya se describió ellos ingresan con ciertos conocimientos previos.

<b>Nombre del libro</b>	<b>Número de Unidades/ Bloques</b>	<b>Número de páginas</b>	<b>Grado de dificultad del contenido</b>	<b>Observaciones</b>
My life	4 bloques	138	Básico	<i>False beginner</i>
English 1	4 unidades	195	Básico	<i>False beginner</i>
Double Click 1	10 unidades	170	Básico	<i>False beginner</i>

Tabla 1: Descripción de los textos en organización de contenido

Recordemos que dentro de las propuestas de aprendizaje de una lengua, el rol que tiene el *input* es esencial para que haya aprendizaje. Cabe retomar la propuesta de Krashen, 1985, citado en Brown, 2000 sobre el *i+1*, pues considero muy importante que los materiales que se están analizando sean acordes con el nivel de competencia que tengan los aprendices. En el análisis del contenido se podrá ver si los actos de habla como input para desarrollar competencia pragmática corresponden con el nivel de conocimientos de los estudiantes.

### 3.3.1 El libro de texto *English 1*

Este libro está organizado en cuatro unidades, pero como se puede ver en la tabla 1 (p. 67) el libro está conformado por un total de 195 páginas. Algo que me parece curioso es que cada una de las unidades está conformada por un número diferente de páginas, por ejemplo la unidad 1 tiene 34 páginas, la unidad 2 tiene 52 páginas, la unidad 3 tiene 57 páginas mientras que la unidad 4 tiene 39 páginas. En relación al contenido del texto, se puede ver que se abarcan cuatro temas generales:

- Greetings and Introductions
- Family and friends
- Routines likes and dislikes
- What's taking place at the moment you...?

Aún cuando no es el propósito de esta investigación analizar el contenido total de los aspectos gramaticales y semánticos es importante señalar que hay una gran diferencia entre los tres libros, la cual se discutirá más adelante donde se

establecerán los criterios pertinentes para hacer un análisis válido, pues de acuerdo a los temas generales arriba mencionados, los aspectos gramaticales principales se enfocan a hablar sobre el tiempo presente, adjetivos, posesivos, entre otros.

En relación a los aspectos semánticos, se puede apreciar una gran variedad de ejercicios e *input* relacionado con el aprendizaje de vocabulario relacionado con los temas generales.

### **3.3.2 El libro de texto *My life***

Este texto está organizado en cuatro bloques, siendo el primer bloque con mayor cantidad de páginas (30) y el bloque 2 con menor número de páginas (20). En relación al contenido, los principales temas abordados en este libro de texto son

- Describing myself and others
- Describing my daily activities
- Describing what is happening
- Making my shopping list

En cuanto a los aspectos gramaticales y de vocabulario, son muy parecidos al primer libro descrito uso del verbo ser o estar para describir aspectos físicos y emocionales de las personas (familia) y lugares, presente simple para describir actividades diarias, adverbios de cantidad, vocabulario relacionado con compras, por ejemplo.

### 3.3.3 El libro *Double Click 1*

Este libro de texto al igual que los otros está organizado en unidades (10). Cada unidad se compone de 8 páginas, excepto la última unidad que se conforma de 10 páginas. Además cada dos unidades tiene dos páginas llamadas Cross-curricular y dos páginas de autoevaluación.

En relación al contenido, este libro de texto abarca un mayor número de temas:

- Hello!
- What do you do for a living?
- Who's this?
- My place!
- I'd love to!
- 9 to 5
- What's on the menu?
- What's the weather like?
- What are your plans?
- Long, long ago

Es importante mencionar que este libro de texto difiere de forma importante en los aspectos gramaticales y de vocabulario. A pesar de iniciar al igual que los otros textos con la primera unidad con presentaciones, uso del verbo ser o estar, saludos y vocabulario básico, la cobertura de un mayor número de aspectos gramaticales se hace evidente al ver los temas: presente simple, el verbo ser o estar, formas de expresar futuro, el tiempo pasado, formas de singular y plural, adjetivos, adverbios, sustantivos contables y no contables.

Con respecto al vocabulario concuerda con los temas propuestos por lo que la cobertura de ese aspecto de la lengua es mucho mayor que en los otros dos libros ya descritos previamente.

Es importante considerar que los libros de texto difieren en cuanto al contenido. Aún cuando los tres textos inician con los mismos temas y el número de páginas es parecido, los dos primeros se enfocan a cuatro temas básicos, mientras que el tercero incluye más temas. Para poder establecer un criterio comparativo entre los actos de habla encontrados sólo se considerarán los cuatro temas que tienen en común los tres libros de texto.

Ahora pasaré a explicar el procedimiento para hacer el análisis que se utilizará. Tomando en cuenta de forma general las diferencias y similitudes de los textos en cuanto a organización, contenido y aspectos abordados en cada uno (gramática y vocabulario).

### **3.4 Procedimiento de análisis**

El análisis de los actos de habla requiere de un método que se utilice en el área de investigación de aspectos pragmáticos de la lengua por lo que el análisis del discurso (*discourse analysis*) se utilizará en esta investigación. En este caso en la modalidad de análisis de contenido, es decir el análisis se hace sobre el contenido específico de algún rasgo en un evento comunicativo.

### 3.4.1 Análisis del discurso

El análisis del discurso es un método que se ha utilizado en diferentes áreas de la lengua en uso, es decir que en la investigación pragmática es esencial. Como McCarthy (1996) lo define: *“discourse analysis is concerned with the study of the relationship between language and the contexts in which it is used”* (p. 5).

Utilizando el análisis de discurso como método de investigación, se revisará el contenido de los tres libros de texto antes descritos para decidir cuál puede ser una herramienta apropiada para que el profesor promueva el desarrollo de la competencia comunicativa.

El análisis de los actos de habla que se encuentren en los libros de texto clasificaré los actos de habla que pertenecen al grupo de actos de habla de rutinas conversacionales.

Se hizo una investigación cuantitativa y cualitativa del análisis de los textos, por lo que siguió el siguiente procedimiento:

1) Utilizando el análisis del discurso se revisó el contenido de los tres libros de texto para considerar el tipo, variedad lingüística, calidad, riqueza, variedad y uso apropiado de actos de habla de rutinas conversacionales que sean parte de un evento comunicativo. Yule (1996b) define un evento comunicativo como *“an activity in which participants interact via language in some conventional way to arrive at some outcome. It may include an obvious central speech act”* (p. 57).

Los aspectos a analizar en los actos de habla incluyen el tipo de acto de habla (type) la forma lingüística (tokens), la fuerza ilocutiva (directo o indirecto), la

estrategia utilizada (*on record: positive politeness, negative politeness y off record*) y su propiedad en términos del concepto de cortesía pragmática.

El diálogo del ejemplo 2, muestra el análisis cualitativo de los actos de habla que se hará en los libros de texto:

- A: As I was going out it started to rain.  
 B: And what did you do?  
 A: I thought I should stay home  
 B: Mhm. So you couldn't call me.  
 A: I was calling you but my battery went dead.  
 B: Aha! Can I ask you a question?  
 A. Of course!  
 B: What were you doing at Harry's Disco?  
 A: Me?  
 B: Yes, you.  
 A: No, I was waiting at home for the rain to stop.  
 B: I think you should get another girlfriend.  
 A: Another girlfriend? Why?  
 B: Because you don't have one now.

Tomado de Zamarrón (2004, p. 169)

Este evento comunicativo se lleva a cabo vía telefónica, donde los estudiantes tienen la oportunidad de leer y escucharla.

La tabla 2 contiene la forma en que se estará revisando los actos de habla de los libros de texto.

Type de (acto habla)	Token (expresión lingüística)	Fuerza ilocutiva	Estrategia	Rango en aspecto de cortesía	Relación entre los participantes	Observaciones
Disculpa ( <i>apologizing</i> )	I was going to call you but my battery went dead	Indirecta	Pista	Estrategia: <i>Off record</i>	Una pareja	El acto suena típico de alguien que utilice una excusa para disculparse, típico en la cultura mexicana

Tabla 2: Modelo de análisis de acto de habla.

Haciendo un análisis de la información de la tabla 2 encontramos que este acto de habla es una estrategia indirecta o implícita (relación indirecta o implícita entre estructura y función, Yule, 1996b) que utiliza el hablante para disculparse.

En este diálogo es interesante ver que aún cuando el título del diálogo dice "*Focus on Interrupted actions in the past*", en realidad el alumno puede imaginarse a unos novios discutiendo porque la novia no le cree la disculpa que le ofrece el novio por no llamarla. Pero además, ella sabe que le está mintiendo y de forma educada, sarcástica o burlona le pregunta: *Can I ask you a question?*

Desde mi punto de vista los maestros debemos reconsiderar que cada vez que haya un ejemplo u oportunidad de presentarles a los aprendices ejemplos de actos de habla hay que platicarlo, discutirlo, analizarlo para que ellos sepan que a través de un contexto comunicativo se puede aprender formas lingüísticas, vocabulario y maneras de ofrecer una disculpa que no sean directas como en el ejemplo 2 donde se muestra una estrategia indirecta.

El siguiente punto será describir el análisis cuantitativo de los libros de texto. Es importante considerar que este análisis nos servirá para hacer un cálculo de que tanto *input* reciben los alumnos sobre los actos de habla que utilizamos todos los días -disculparse, pedir y dar información, solicitar que alguien haga algo y expresar agradecimiento.

### **3.4.2 Análisis estadístico**

En esta segunda parte, se revisará todo el contenido de los tres libros de textos para saber en qué medida (porcentaje) se encuentran ejemplos de actos de habla de rutinas conversacionales con el propósito de establecer si hay *input* pragmático

suficiente a través de los actos de habla propuestos en eventos comunicativos que pueda influir en la adquisición de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa.

Vellenga (2004) hizo un análisis comparativo de la cantidad de actos de habla encontrados en diferentes libros de texto, para hacer el vaciado de la información utilizó tablas de vaciado como el ejemplo que a continuación veremos en la tabla 3.

<b>Acto de habla</b>	<b>Libro 1</b>	<b>Libro 2</b>	<b>Libro 3</b>	<b>Total de actos de habla de cada tipo</b>
Aceptar una invitación (accepting)	I love to... (2) Of course (3)	Of course! (3)	Yes, sure (1), I love to...(1)	<b>10</b>
Disculparse (apologizing)	I'm sorry (5) Sorry (10)	Oh,sorry (3) I'm sorry (5)		<b>23</b>
Sugerir (suggest)	Why don't... (2)	You should... (2) Why don't you... (2)	What about...? (3)	<b>9</b>
Pedir algo (request)	Can you...? (3)	Can you...? (5)		<b>8</b>
Ofrecer algo (offering)	Would you like (2) I wonder if... (1)			<b>3</b>
<b>Total de actos de habla de cada libro</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>53</b>

Tabla 3: Concentrado del contenido de actos de actos de habla. (Tomado de Vellenga, 2004)

Este cuadro está tomado del formato original de Vellenga (2004), no se incluyen los nombres de los libros que la autora analizó puesto que se está adoptando el formato de vaciado pues aún cuando esta autora hace un análisis estadístico de diferentes aspectos de los actos de habla, el propósito principal que yo persigo es el de a través de una comparación estadística buscar si hay una

diferencia porcentual en cuanto a la variedad lingüística y número de ocasiones en que cada tipo de acto de habla se presenta en cada libro.

Si analizamos en la tabla 3 (p. 76) la información sobre los actos de habla (*types*) que se pueden encontrar en rutinas conversacionales, encontramos que el libro de texto 1 promueve todos los actos de habla de rutinas conversacionales, siendo el acto de habla de disculpa el que más se promueve.

Esto me permitirá vincular lo que en el punto 2.5 se discutió sobre la importancia del *input* en el proceso de aprendizaje. Por lo que podría decir que las probabilidades de que el acto de habla "*apologizing*" sea aprendido será mayor que la de los otros actos de habla.

En un segundo análisis de los tipos de actos de habla (tabla 4, p. 78) encontrados propongo el siguiente análisis: si queremos saber que tanto se promueve el tipo de habla "request" (*type*), encontramos que el libro de texto 2 muestra cinco veces el mismo *type* pero con la misma (1) forma lingüística (*token*) y de acuerdo a la clasificación de *tokens* de actos de pedir algo propuesta por Aijmer 1996, citado en Nakano, 2000 (ver apéndice 1) encontramos que existen 12 formas o realizaciones lingüísticas (*tokens*) que se pueden utilizar. Se puede decir que el libro 2 promueve el 8.3% de las formas que se pueden utilizar para mostrar a los aprendices como pedir algo en 5 diferentes situaciones, lo cual puede ser apenas una forma de *input* que debe ser reforzada con otras actividades propuestas por el profesor para logra que los aprendices la utilicen.

<b>Type (acto de habla)</b>	<b>Realizaciones lingüísticas diferentes (tokens) encontradas</b>	<b>Número de realizaciones (tokens) que se pueden promover</b>	<b>Número total de tokens encontrados</b>	<b>Porcentaje de tokens promovidos.</b>
Request	1	12	5	8.3%

Tabla 4: Porcentaje de actos promovidos en un libro de texto

Estos dos análisis me permitirán establecer en términos cuantitativos si la competencia pragmática es promovida de forma explícita en las actividades propuestas en cada uno de los libros de texto, y qué tipo (s) de actos de habla es o son los más promovidos, además de ver si, de la variedad de formas lingüísticas posibles (*tokens*) de cada uno, se ofrece por lo menos más de una como parte del *input* necesario para que los alumnos se familiaricen con ellos.

En este capítulo se ha hecho la descripción de cómo se hizo el análisis de los tres libros de texto.

El siguiente capítulo se enfocará a reportar los resultados de los dos análisis ya descritos: el cualitativo y el cuantitativo. Se incluirán algunos ejemplos de las actividades o muestras de eventos comunicativos donde se pueda apreciar la manera en que de forma explícita o implícita se presentan actos de habla.

## **Capítulo IV Resultados y discusión**

En este capítulo se reportan los resultados encontrados en el análisis. Se hará un reporte de cada uno de los libros considerando los aspectos que se establecieron para analizar los actos de habla. Además de hacer el reporte específico de cada libro, se incluyen algunos ejemplos de actividades que se encuentran en los libros de texto, con el propósito de proporcionar evidencia de los resultados encontrados. En cuanto a los resultados cuantitativos se describirán los actos de habla que más se encontraron, su forma lingüística y si esto se vincula con el nivel de competencia que deben tener los aprendices que utilicen estos materiales, de acuerdo a lo descrito en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (ver apéndice 1).

### **4.1 Resultados cualitativos**

De acuerdo a lo descrito en el capítulo 3, la forma de analizar los actos de habla que se encontraron en los diferentes eventos comunicativos propuestos en cada libro de texto se centró en los siguientes aspectos:

- Número de evento y tipo de acto (s) de habla principal (es).
- Expresión lingüística: forma.
- Fuerza ilocutiva: directa (utilizando verbos que literalmente enuncien el acto de habla, o indirecta (a través de frases no literales se encuentra un acto de habla).
- Entorno (transacción comercial, escuela, hogar, entre otros).

- Relación entre los participantes: estatus social y relación de poder.
- Observaciones: Se incluyen comentarios sobre el evento comunicativo completo.

#### 4.1.1. Análisis del libro *English 1*

En este libro de texto los actos de habla de rutinas conversacionales que se encontraron en el texto son el de agradecer (*thanking*) y pedir que alguien haga algo (*requesting*). En el apéndice 2 se reportan los resultados completos de todos los actos de habla que se encontraron.

Cabe mencionar que a reserva de la cantidad de actos de habla que se encontraron y que será parte del análisis cuantitativo de esta investigación, se encontró solamente un ejemplo de evento comunicativo que considero auténtico por describir claramente el contexto donde se lleva a cabo, se describen claramente los roles de los participantes y las estrategias pragmáticas son apropiadas en relación al contexto.

Más adelante veremos que la mayoría de las actividades donde se puede presentar *input* de actos de habla fueron construidos para hacer práctica gramatical principalmente o no se plantea su práctica o refuerzo de forma adecuada, considerando el nivel de conocimientos de los aprendices.

Es importante recordar que los aprendices requieren de un *input* adecuado (*i+1*). Si no se les muestra a los aprendices primero ejemplos de lo que esperamos que sean capaces de hacer una vez que han practicado muchos ejercicios de

vocabulario y gramática y les pedimos que haga algo para lo que no se le preparó difícilmente veremos que ellos sean capaces de producir eventos comunicativos sencillos como el pedir información personal a alguien.

A través del ejemplo 3 que a continuación se presenta, podemos ver que los actos de habla no están presentes como parte de un evento comunicativo simplemente se le pide al aprendiz que prepare una entrevista, (figura 4a) y donde se le enlista una serie de preguntas (figura 5b) donde el objetivo que se persigue es la práctica de la forma interrogativa del presente simple, de *Wh-questions* con vocabulario relacionado con actividades diarias. Previo a esta actividad tampoco se encontró evidencia de un ejemplo de entrevista que pudiera servir a los aprendices como el *input* necesario para saber como empezar una entrevista, si es alguien conocido o si se va a adoptar un rol simulado (un conductor de televisión por ejemplo).

### Ejemplo 3

**Activities/Assignment**

This assignment is to be done individually.

1. Interview two different people: a man and a woman.
2. Ask the person to tell you what he or she normally does during the week.
3. Ask the person questions about his or her activities.
4. Write about their activities. Type your report to hand it in to the teacher on the date he or she tells you to.
5. Prepare an oral presentation about one of these persons. If possible, bring a picture and visual aids to help you give your presentation.

Figura 4: Actividad 1a.  
Tomado de Flores (2004, p.1)

Questions you may ask:

1. Where do you live?
2. Who do you live with?
3. How many brothers and sisters do you have?
4. How many hours do you sleep?
5. How do you get to school / work?
6. What city do you come from?
7. Where do you go to school / work?
8. How many hours do you stay at school / work?
9. What time do you wake up?
10. What time do you get up?
11. When do you have breakfast?
12. What do you have for breakfast?
13. When do you eat lunch?
14. Where do you eat lunch?
15. What do you usually eat for lunch?
16. Where do you shop for food?
17. When do you study?
18. Where do you study?
19. What time do you usually go to bed on weekdays?
20. What do you normally do on weekends?

Figura 5: Actividad 1b. Tomado de Flores (2004, p.1)

Como parte complementaria a esta actividad, el autor describe cuáles serán los objetivos de hacer esta actividad, (figura 6). Es interesante ver que en el punto 2 dice que el alumno: “demonstrated politeness, respect and attention when interviewing another person”. Me parece que el autor de este libro de texto enuncia aspectos pragmáticos que no se ven reflejados de forma explícita en las actividades propuestas.

This assignment will provide your teacher with evidence of your learning process and attitude in the following aspects:

- a) Responsibility
- b) Demonstrated politeness, respect, and attention when interviewing the other person.
- c) Correct sentence structure in the present tense when describing what the person normally does during the week.
- d) Correct sentence structure in the present tense when asking the person what he or she does, and other questions such as: when, where, how often, or at what time.
- e) Correct pronunciation when giving the oral presentation.
- f) Enthusiasm and positive attitude towards the class.
- g) Attention when listening to other classmates.

Figura 6. Actividad 2. Tomado de Flores, 2004, p.122

En relación con la fuerza ilocutiva, todos son actos de habla directos, es decir su forma lleva verbos que literalmente enuncian el acto de habla como se puede ver en el apéndice 3 y como Yule (1996b) los describe. En relación a esto, considero que los actos de habla encontrados al no pertenecer a eventos comunicativos auténticos no se presentan formas diferentes, es decir dentro de la variedad de formas que describe Aijmer 1996, citado en Nakano, 2000, para expresar agradecimiento, sólo se incluye una (*thank you*) que pertenece al grupo de agradecimiento explícito. Considero que se podrían incluir más formas para familiarizar a los aprendices con otras maneras de agradecer como *Thanks*, *thanks a lot*, por ejemplo.

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de no haber encontrado ningún acto de habla que exprese como pedir una disculpa. Es interesante ver que un acto de habla que pertenece al grupo de rutinas conversacionales (Aijmer, 1996), citado en Nakano, 2000, no se encuentre en ninguno de los eventos descritos.

Cabe mencionar que los actos de habla para pedir una disculpa son actos que utilizamos muy frecuentemente y que son de importancia conocer de una lengua que estás aprendiendo como Palma (2005) describe “apology is a frequently used speech act which serves different purposes ranging from maintaining polite rituals that could vary from one society to the another (social etiquette), to the acknowledgment of serious offences” (p. 3).

En relación a los contextos y participantes, traté de ubicar un posible entorno donde se lleva a cabo el evento comunicativo pues en ninguno excepto en el evento número 6 (apéndice 3) se encuentra explícitamente. Considerando las estrategias de cortesía *positiva* (estrategia de cortesía positiva, según Brown & Levinson 1978, 1987, citado en Economidou-Kogetsidis, 2002) es la utilizada en todos los ejemplos y esto pudiera parecer coherente con la relación de poder de los participantes en cada uno de los eventos. Sin embargo también es un hecho que sólo ver este tipo de estrategia pudiera sugerir que es la única estrategia de cortesía que utilizan en el idioma inglés.

Dentro del contenido de actos de habla encontrados se pueden establecer contextos donde las estrategias de cortesía podrían variar. En otras palabras los aprendices pudieran pensar que no hay diferencia en pedirle que haga algo (*requesting*) a un adulto con un estatus social superior (un maestro, un

desconocido por ejemplo) y un amigo, es decir que la estrategia de cortesía es la misma. Pero tomando en cuenta el nivel de conocimientos de la lengua de los aprendices pudiera ser que solamente se presentara de forma implícita, con el objeto de no abrumar a los estudiantes con formas (*tokens*) complejos que pueden ser incomprensibles para ellos.

Es claro que el libro de texto no contiene de forma explícita eventos comunicativos y aún cuando, como mencionan autores como Palma (2005), hay otras formas de aprender sobre el uso de la lengua, como películas, obras de teatro, telenovelas, etc. debemos recordar que los profesores de lengua en México seguimos utilizando el libro de texto como la herramienta principal para enseñar inglés. Es por esa razón que considero de mucha importancia que los profesores tengan conocimiento sobre los aspectos pragmáticos de la lengua pues al contar con una herramienta como el libro de texto aquí analizado se puede explotar el contenido pragmático lo mejor posible, con el fin de facilitar el desarrollo de la competencia pragmática y comunicativa subsecuentemente.

Un rasgo del contenido del libro que me parece importante mencionar es con respecto a aspectos sociolingüísticos. Cada una de las cuatro unidades contiene varias secciones llamadas “Live the language! Cultural note” (ver ejemplo 4, p. 85 del libro *English 1*).

## Ejemplo 4

**LIVE THE LANGUAGE! CULTURAL NOTE**

Choose the option that completes the introductory sentence.

When two people talk, there is a distance between them. Latin American people (including Mexican people) are known to be very warm and tend to get close physically to the people they are talking to. Normally we keep a distance of approximately 30 or 50 centimeters when the conversation is informal. When we engage in a formal conversation, that distance is about 50 to 60 centimeters. However, in most Anglo-Saxon countries, people tend to maintain a longer distance between them and the person they are talking to. Sometimes this distance is as long as a meter, even in informal situations. Take this into consideration when you speak to an English native speaker so you don't "invade" his space. If you do so, he or she may feel uncomfortable speaking to you.

Tomado de Flores, 2004, p. 33.

Esta sección contiene información sobre características de la forma de vida de países donde el idioma inglés es la lengua nativa, aspectos como la familia, espacio físico entre las personas al platicar, horas de comida, etc. son explicados y contrastados con la cultura mexicana. Considero valiosa esta información para los aprendices, pero al ver que el contenido del texto tiene como principal objetivo aprender vocabulario y reglas gramaticales pues parece como una sección aislada, es decir no es coherente con lo que va proponiendo como actividades a trabajar en el aula.

Otro aspecto que es importante mencionar sobre este libro de texto concierne al contenido implícito de la práctica de eventos comunicativos. El autor propone actividades de práctica que podrían favorecer el desarrollo de eventos comunicativos y por consecuencia de actos de habla. Lo que me parece muy desfavorable para poder realizarlas es que no contiene ejemplos explícitos

previos. Consideremos el ejemplo 5, donde se proponen las siguientes actividades:

#### Ejemplo 5

1. Interview two people: a man and a woman.
2. Ask them questions about their likes and dislikes.
3. Ask them why they like or why don't they like to do these things.

Tomado de Flores, 2004, p.128

Si revisamos este ejemplo es claro que se persigue una práctica que incluya aspectos de la lengua (gramática) pero también lo considero una forma de hacer uso de la lengua (pragmática). Sin embargo si antes los aprendices no tienen exposición a ejemplos donde se vea en contexto cómo pedir información personal y sobretodo que explique las razones de por qué le gusta o no hacer ciertas actividades puede parecer muy complicado. ¿Se lo puedo preguntar a cualquier persona o tiene que ser un amigo? ¿Tendrá que ser alguien con quien tengo la confianza para preguntarle?

El ejemplo 6 (p.87) es otra muestra de la forma en que se presentan los eventos comunicativos, al final de una unidad.

Como se puede ver se da una serie de instrucciones sobre cómo preparar la actividad, donde se menciona explícitamente que deberán utilizar un vocabulario previamente visto. Posteriormente se presenta un ejemplo, que ni siquiera es un evento comunicativo completo pues como se ve al final el autor asumió que los aprendices de nivel básico sabrían qué más podrían decir para continuar y o concluir el evento al poner *etc.*

Ejemplo 6

**Activities/Assignment**

**Activity 27. Read/Listen/Speak.** Role-play. Work in groups of three or four people. You will pretend you go shopping to a mall. You want to buy some clothes. Use the vocabulary you learned earlier in this unit (Lesson 3) related to men and women clothing.

1. Two of you play the role of customers that are shopping together at a mall. Both of you want to buy some clothes. Ask for information about the items and prices.
2. A third student plays the role of an employee. Give information to the customers. Be polite and helpful.
3. Write your dialogues (to hand in to your teacher on the indicated date).
4. Be prepared to present orally to the class.
5. All of you are responsible for your oral presentation and you will be evaluated as a team. This means, that the grade you receive for your teamwork will be the same for all the members of the group.

**Example:**

**Employee:** May I help you?

**Customer 1:** Yes thank you. We are looking for some blouses.

**Employee:** Sure. Any particular style or color?

**Customer 2:** I am looking for striped blouses... red or blue with white stripes... Size 9.

**Employee:** Would you like the blouses to have long sleeves or short sleeves?, etcetera.

Tomado de Flores, 2004, p. 145.

Me parece que esta forma de mostrar a los aprendices como preparar un evento comunicativo donde se les pide que adopten roles, utilicen un contexto específico, estrategias pragmáticas, actos de habla de acuerdo al contexto, cuando previamente no se ha expuesto a los aprendices a modelos completos, pues, como dicen los autores sobre el aprendizaje de lengua, es muy probable que los aprendices no logren adquirir un significado comunicativo de la actividad.

Como conclusión preliminar considero que, aún cuando si hay ejemplos de actos de habla de rutinas conversacionales, la forma en que son abordadas por el autor del libro deben ser revisadas y reorientadas considerando que como *input* pragmático no es lo suficientemente expuesto, sólo se presentan muchos ejercicios gramaticales y de vocabulario para después pedirle a los aprendices que lo utilicen en una actividad comunicativa.

Creo que para el nivel de conocimientos de los aprendices es más adecuado proveerlos de por lo menos dos modelos, práctica sobre esos modelos, junto con el vocabulario y aspectos gramaticales que se plantea que aprendan y después la práctica de ellos ubicándolos en el contexto que sea apropiado y relacionado con la vida de los jóvenes para quien se propuso este material.

#### **4.1.2 Análisis del libro *My life***

A continuación se reporta el análisis del libro 2: *My life*. Cabe recordar que este libro de texto está organizado en cuatro bloques. En el apéndice 4 se reportan los resultados completos de todos los eventos encontrados.

Considerando un análisis del contenido de los eventos comunicativos encontrados en el texto *My life* se puede ver que los actos de habla correspondientes a rutinas conversacionales (agradecer, disculparse, pedir y ofrecer) son promovidos explícitamente. Sin embargo, la riqueza o variedad de tokens para expresar una disculpa o agradecimiento no existen, pues sólo se promueve *I'm sorry* y *Thank you* respectivamente. La riqueza de *tokens* de actos de habla en este texto se encuentra en los actos de preguntar algo y pedir algo (*asking & requesting*):

*Do you want...?*

*How about....?*

*What is happening?*

*Can you describe?*

*Can I have...?*

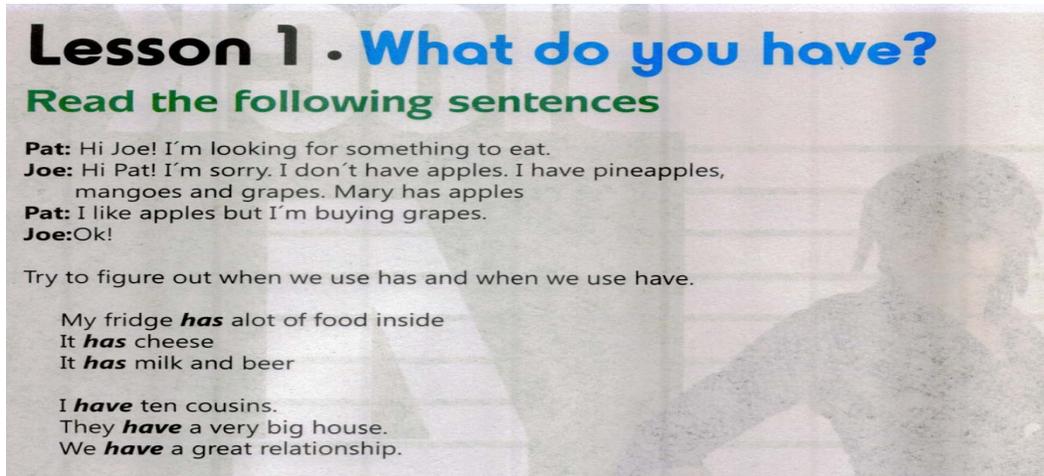
Este tipo de acto de habla (*type*) fue encontrado de forma frecuente y esto concuerda con los contextos en los que se presentan: restaurante, tienda, en casa principalmente. Aunque las formas utilizadas en su mayoría fueron utilizando la estrategia de “*permission question*” (*Can I...?*) que es definida por Aijmer 1996, citado en Nakano, 2000, como pedir permiso para hacer algo (p. 39). Esta estrategia se utiliza mucho en contextos donde uno de los participantes tiene un rol social inferior, lo cual concuerda con los contextos descritos en los eventos comunicativos analizados en este libro de texto. Otra estrategia que también se utilizó mucho es la de “*Wh-question*” definida por Aijmer 1996, citado en Nakano 2000, como “*asking an idiomatic wh-question*” (p. 39). Desde mi punto de vista esta estrategia se utiliza mucho porque además ayuda a introducir aspectos de forma de la lengua (gramática). Lo que los profesores de lengua debemos considerar es que además de ser una forma de presentar aspectos gramaticales, también es una estrategia pragmática y tal vez visualizarla en este otro aspecto de la lengua pueda servir para dos objetivos: el gramatical y el pragmático.

Hasta aquí he descrito lo que se refiere al tipo de actos de habla encontrados en el texto, que puede ser bastante relevante el ver que hay diferentes y con cierta variedad de formas. Sin embargo, algo que debe revisarse es con relación a teoría de cortesía.

Desde mi punto de vista es algo que no se consideró al construir los eventos comunicativos. Algo que encontré mucho en este libro de texto fue muchos ejemplos de eventos comunicativos pero con fallas (ejemplo 7, p. 90) en el uso de actos de habla. La razón para que el segundo participante (Joe) se disculpe me parece que no tiene razón de ser pues antes no hay un contexto en el que de

acuerdo a lo mencionado sobre los actos de disculpa es como estrategia para compensar una falla, la cual parece no existir pues el participante 1 (Pat) sólo expreso lo que quería. O pudiera ser que de forma implícita le esté diciendo a Joe que no tiene la fruta que le gusta. Por supuesto que no se puede esperar que los aprendices logren lo interpreten de esa forma pues como se ha dicho las formas implícitas de actos de habla requieren de un conocimiento más avanzado de la lengua.

### Ejemplo 7



**Lesson 1 . What do you have?**  
**Read the following sentences**

**Pat:** Hi Joe! I'm looking for something to eat.  
**Joe:** Hi Pat! I'm sorry. I don't have apples. I have pineapples, mangoes and grapes. Mary has apples  
**Pat:** I like apples but I'm buying grapes.  
**Joe:** Ok!

Try to figure out when we use has and when we use have.

My fridge **has** alot of food inside  
It **has** cheese  
It **has** milk and beer

I **have** ten cousins.  
They **have** a very big house.  
We **have** a great relationship.

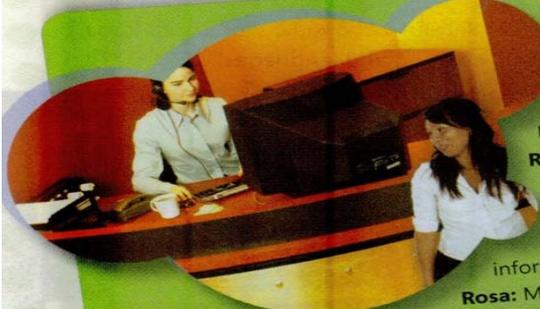
Tomado de Matías, 2009, p. 78

Si observamos el ejemplo 8 (p. 91), que se ubica casi al inicio del contenido del libro de texto encontramos que el acto de habla se encuentra en un diálogo (acto comunicativo) donde se solicita información en un instituto.

El contexto es vía telefónica, cliente y recepcionista, y dentro de las preguntas el rango de cortesía parece violarse al sentirse el cliente (estudiante) ofendido ante la pregunta *“Are you married?”*.

Ejemplo 8

Listen to the conversation carefully.



**Receptionist:** Language Institute. Good afternoon.  
**Rosa:** Hello.  
**Receptionist:** Hello. How can I help you?  
**Rosa:** I want to study English.  
**Receptionist:** Good. The classes are in the morning, in the afternoon or on Saturdays.  
**Rosa:** In the afternoon.  
**Receptionist:** OK, I need some information. What's your name?  
**Rosa:** My name is Rosa.  
**Receptionist:** And your last name?  
**Rosa:** Manriquez.  
**Receptionist:** How do you spell that?  
**Rosa:** M - a - n - r - i - q - u - e - z.  
**Receptionist:** How old are you?  
**Rosa:** I'm 17 years old.  
**Receptionist:** What's your date of birth?  
**Rosa:** Ah... January 27th, 1991.  
**Receptionist:** Very good, now... What's your address?  
**Rosa:** 24 Las Palmas boulevard, San Juan, Mexicali, B.C.  
**Receptionist:** Are you married?  
**Rosa:** No, of course not!! I'm single.  
**Receptionist:** Yes, you are young.  
**Receptionist:** I need your phone number. What's your telephone number?  
**Rosa:** It's 34 75 91 06.  
**Receptionist:** And finally, what are your hobbies?  
**Rosa:** Dancing, chatting and languages!  
**Receptionist:** Excellent!! Welcome to our institute.

Tomado de Matías, 2009, p. 7

Pudiera parecer una forma común entre las preguntas que se le hacen a una persona en otro contexto, un adulto en una entrevista de trabajo por ejemplo, pero a un estudiante que solicita información para inscribirse a un curso y donde el estudiante está diciendo su edad, y posteriormente se le hace la pregunta “*Are you married?*” me parece que es un ejemplo poco útil y pareciera mostrar que es común que se le pregunte a alguien si está casado (a) sin importar la pertinencia de acuerdo al contexto.

En algunos ejemplos como en el 9 se puede ver que se construyó el evento más para presentar el punto gramatical a tratar. El ejemplo 9 es una muestra de ello. Se nota que los actos de habla de pedir información (*asking*) se construyeron para presentar el punto gramatical de *present continuous* y que suena además raro o no real en preguntas como “*are you eating well?*”. Incluso la actividad que se le pide a los alumnos que hagan con este diálogo es completar unos cuadros con oraciones afirmativas, negativas e interrogativas que se encuentran en el diálogo.

### Ejemplo 9

**Rosa:** Hi! How are you?  
**Mom:** Rosita! My little girl. What is happening? Is everything O.K.?  
**Rosa:** Yes, mom. Don't worry! I'm calling you because I miss you so much.  
Is dad there? Is he sleeping?  
**Mom:** No, he isn't sleeping. He's fixing the old van.  
**Rosa:** Again? Well, it's an old van. What about my sister? Is she chatting now?  
**Mom:** Yes, she is chatting. She is sitting in front of the computer all the time.  
She isn't doing anything at all!  
**Rosa:** That's too bad. Talk to her!  
Is grandma having health problems?  
**Mom:** No, she isn't having any problems, she is only tired, but you know, she's not 17. And you? Are you having a good time in the USA? Are you eating well?  
**Rosa:** Yes mom. I'm having the greatest time of my life. And eating? Well, I can say that I am trying very different dishes I miss your delicious “enchiladas”!  
**Mom:** Oh dear! When are you coming home?  
**Rosa:** I have 3 days off in November. So, maybe I can go to Mexico.  
**Mom:** Excellent! Your enchiladas are waiting for you! I love you.  
**Rosa:** Love you too mom!

 **Writing**

Complete the chart with the information you underlined in the conversation.

Tomado de Matías, 2009, p. 59.

Nuevamente sugiero que se haga una revisión de estos aspectos al construir eventos comunicativos, incluso sería mejor que el autor tomara ejemplos auténticos (de hablantes nativos en contextos reales) y se adaptaran como interacción monitoreada.

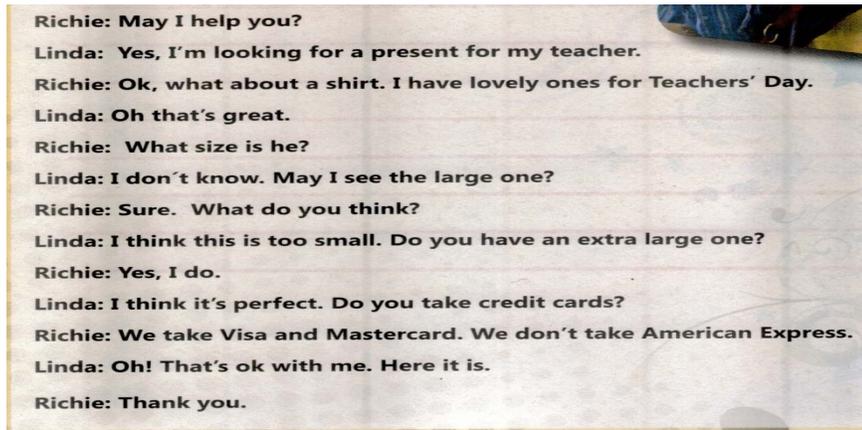
En cuanto a la fuerza ilocutiva de los actos de habla, todos excepto el evento 10 y 11 (apéndice 4) manejan estrategias directas, es decir aquí la intervención del maestro puede ser importante para hacer reflexionar a los aprendices sobre las formas directas o indirectas y si hay algún indicio en cuanto a contexto que nos permita saber cuándo podemos utilizar la fuerza ilocutiva indirecta que de acuerdo a los ejemplos se utiliza en contextos informales donde los participantes mantienen una relación cercana.

Nuevamente me parece que presentar en su mayoría estrategias en rango de cortesía positiva pudiera hacer que nuestros aprendices consideren que solo existe la cortesía positiva para emitir un acto de habla, lo cual deja fuera contextos auténticos donde utilizar estrategias como *off record* o *hedges* puede ser más auténtico en ciertos contextos.

Otro aspecto que quiero considerar en el análisis de este libro de texto es en cuanto a la distribución de los eventos comunicativos en el texto. Los primeros dos bloques contienen muy pocos, mientras que el último bloque tiene ejemplos seguidos, casi repetidos (eventos 13,14 y 15). Ver apéndice 4.

El ejemplo 10 (p. 94) es una muestra de los eventos comunicativos que se repiten casi al final del último bloque del libro. No es que me parezca mal que se muestren varias veces los actos de habla, si consideramos que el *input* de forma explícito es de mucha ayuda, pero si por lo menos se pidiera en el segundo evento que los aprendices en lugar de leer y repetir ahora escucharan el diálogo tratando de identificar contexto, tema, roles de los participantes, sería otra forma de reforzar un evento comunicativo en su contenido pragmático y lingüístico.

### Ejemplo 10



Tomado de Matías, 2009, p. 1103.

Para concluir, me parece que este libro de texto contiene *input* suficiente sobre actos de habla de *requesting & asking*, se nota un mayor grado de  $(i+1)$  en los eventos lo cual me parece importante para que los alumnos logren ir avanzando en sus conocimientos de la lengua.

Sin embargo lo que hay que cuidar es que los profesores le den su lugar a los aspectos pragmáticos (evento comunicativo y actos de habla respectivos) cuando se trabaje con este material pues a primera vista el énfasis del autor pareciera estar en los aspectos gramaticales y de vocabulario.

Además de contener varios errores en cuanto la construcción de eventos comunicativos por lo que sugiero que se revise la forma y contexto en el que se presentan los actos de habla.

#### 4.1.3 Análisis del libro *Double Click 1*

Antes de revisar el análisis del libro *Double Click 1*, es importante recordar que este libro de texto no fue hecho en México sino por una editorial inglesa. Además

se debe tomar en cuenta que tiene un mayor número de temas en cuanto a vocabulario y aspectos lingüísticos en comparación con los otros dos textos. Por consiguiente solamente se reportarán los actos de habla que correspondan a los temas que contienen los tres libros.

En este libro de texto estos temas se encontraron en las unidades 1,2, 3, 4 y 5. Cabe mencionar que aún cuando el libro de texto *Double Click 1* es mucho más extenso en cuanto a la enseñanza explícita de vocabulario de la lengua, mi análisis se enfocó exclusivamente a los actos de habla encontrados en eventos comunicativos o actividades que promueven la práctica de actos de habla. Esta es una diferencia que encontré con respecto a los otros dos textos.

En el apéndice 5 se reporta el concentrado de todos los actos de habla encontrados siendo la cantidad de *types* y *tokens* mucho mayor que en los otros dos textos.

Considerando la forma lingüística (*token*) en que se presentan los actos de habla es más variada y se recicla. Es decir los actos de habla se presentan al inicio de cada unidad en contexto, se proponen actividades específicas como completar el acto de habla apropiado en un contexto específico (conversación telefónica, por ejemplo). El ejemplo 11 (p. 96) es una muestra de cómo se presentan los actos de habla del tema de la unidad 1.

Como se puede ver de forma explícita se le pide a los aprendices que identifiquen la relación entre los participantes de cada evento comunicativo para después pedirles que tomen diferentes roles y practiquen.

## Ejemplo 11

**Reading**

4 a) Read dialogues A-C. Are they between: ... friends? ... strangers? ... colleagues? ... acquaintances?

b) Take roles and act out the dialogues.

**A** Ms. Mills: Hello. I'm Heather Mills.  
Mr. Davids: Hello, Miss Mills. Bill Davids.  
It's a pleasure meeting you.  
Ms. Mills: It's a pleasure meeting you too.

**B** A: Hi Katie!  
B: Hi Brad!  
A: It's good to see you! How are you?  
B: I'm doing OK.

**C** Mrs. Carter: Julie! Come in!  
Julie: Hi Mrs. Carter. How are you?  
Mrs. Carter: I'm fine, thanks. How about you?  
Julie: Not bad. I'd like to introduce you to my friend Nick.  
Mrs. Carter: Hello, Nick. It's nice to meet you.  
Nick: Hello Mrs. Carter. It's nice to meet you too.



Tomado de Evans & O'Sullivan, 2005, p.6

Me parece que es algo muy básico pero efectivo para iniciar *input* pragmático sobre diferentes formas de saludar (*tokens*) que eliges de acuerdo a quién vas a saludar.

Además encontré una diferencia muy notable en relación con los otros dos textos y me parece importante resaltar, su organización es constante en cada una de las unidades. Es decir siempre se inicia con una actividad de vocabulario y o de *tokens* de los actos de habla que servirán inmediatamente después en eventos comunicativos. En los otros dos libros de texto no hay una organización homogénea que se repite en cada unidad o bloque. Esto me parece que debe tomarse en cuenta pues el aprendiz debe saber como organizar la información que recibe y si no hay una constancia en cuanto a como va a iniciar y o terminar cada tema que incluye el texto.

Hay que considerar que la organización de sus estrategias para asimilar o aprender puede verse afectadas teniendo consecuencias que pudieran afectar su aprendizaje de la lengua en cualquier aspecto (gramatical, léxico, pragmático, entre otros).

Otra actividad que se propone es la práctica de los actos de habla que se presentaron en la unidad sin especificar roles ni contexto (ejemplo 12). Es decir los actos de habla se presentan al inicio de cada unidad en contexto, se proponen actividades específicas como completar el acto de habla apropiado en un contexto específico (conversación telefónica, por ejemplo) y otra actividad que se propone es la práctica de los actos de habla que se presentaron en la unidad sin especificar tan específicamente los roles ni el contexto.

### Ejemplo 12

5

- Making requests and offers (can)

a) Read the speech bubbles.  
Which sentence is an offer?  
Which is a request?



b) Use the prompts to make offers and requests.  
Offers: Can I...?  
help you with your homework, clean the table  
Requests: Can you...?  
give me an apple, repeat your name

Tomado de Evans & O'Sullivan, 2005, p.21.

Considero que la actividad propuesta en el ejemplo 12 (p. 97) es una forma de reforzar explícitamente los actos de habla que se presentaron previamente en un evento comunicativo y se practicaron en varias actividades previas a este ejemplo.

Desde mi punto de vista esto es algo que los profesores de lengua deben cuidar, es decir al no proponer el libro de texto ni el contexto ni los roles de los participantes, los maestros deberán preparar esta actividad de tal forma que sea fructífera para el desarrollo de la competencia pragmática, pues será en este tipo de ejercicios donde los aprendices de forma consciente explícita tienen que pensar en un contexto que sea adecuado para emitir los actos de habla indicados.

En relación al tipo de actos de habla encontrados, como se puede ver en el apéndice 5 los actos de rutinas conversacionales que buscamos se encuentran de manera abundante, algo que es evidente es la variedad de las formas. Tomemos el caso de los actos de agradecimiento. Se presentaron 4 *tokens* de actos explícitos (*thank you, thanks, thanks a lot & Thank you!*).

Me parece que este es un buen ejemplo de un texto básico donde se está iniciando el aprendizaje de la lengua y donde incluir más de una forma (*token*) para expresar el mismo acto de habla (*type*) es posible y permite a los aprendices conocer gradualmente sobre ellos y practicarlos.

Otro punto a mencionar es que en la mayoría de los eventos comunicativos presentados se encontraron más de un acto de habla, lo cual suena natural pues como Searle (1969), citado en Palma 2005 afirma “*when we speak we are performing speech acts...*” (p. 3, ver ejemplo 13, p. 99).

## Ejemplo 13

**Reading**

4 a) Read dialogues A, B, C and explain the words in bold. Then, correct the sentences.

1 Mr. Gray's telephone number is (612) 278-8155.  
*No. Mr. Gray's telephone number isn't (612) 278 - 8155. It's (612) 278 - 8105.*

2 Mr. Gray is a teacher.

3 There isn't a letter for Bill Walters.

4 The drama club meeting is on Sunday afternoon.

5 Olga Dashkova is Polish.

b) Read the following dialogues aloud in pairs.

**A** Teller: Good morning.  
Mr. Gray: Good morning. I'd like to open an account, please.  
Teller: Certainly. What's your name?  
Mr. Gray: Martin Gray.  
Teller: OK. And what's your address Mr. Gray?  
Mr. Gray: 113 East Franklin Avenue, Minneapolis, Minnesota.  
Teller: And your zip code?  
Mr. Gray: 55404.  
Teller: Sorry, can you **repeat** that, please?  
Mr. Gray: Of course. 55404.  
Teller: Thank you. What's your phone number?  
Mr. Gray: It's (612) 278-8105 (six one two, two seven eight, eight one oh five).  
Teller: And what do you do for a living, Mr. Gray?  
Mr. Gray: I'm a doctor.  
Teller: Can I see a piece of ID, please?  
Mr. Gray: Is my driver's license OK?  
Teller: Yes, it's fine. And what's your social security number?  
Mr. Gray: It's 065-843-0403 (zero six five, eight four three, zero four zero three).  
Teller: Thank you. Can you sign here, please?  
Mr. Gray: **Sure**.  
Teller: Here you go. Your account is open.  
Mr. Gray: Thank you.  
Teller: You're welcome.

Tomado de Evans & O'Sullivan, 2005, p.15

**B** Bill: Excuse me! Are there any **letters** for me?  
Mailman: I don't **know**, sir. What's your name?  
Bill: It's Walters, Bill Walters, from apartment 3A.  
Mailman: Mr. Walters, apartment 3A. Yes, here's a letter.  
Bill: Oh, **great**. Thank you!

**C** Laura: When's the drama club meeting?  
Simon: On Wednesday **afternoon**. Are you in the club?  
Laura: Yes, I am. Can my friend join the club, too?  
Simon: **Sure**. What's her name?  
Laura: Olga. Olga Dashkova.  
Simon: That's an **unusual name**. What nationality is she? **Polish**?  
Laura: No, she's Russian. She's from Liski.  
Simon: Liski? Where's that?  
Laura: It's in southwest Russia.

Como se puede ver en este ejemplo se presentan tres eventos comunicativos en diferentes contextos donde se pueden encontrar varios tokens de acto de habla de pedir algo y ofrecer (requesting & offering): Can I...? Can you...? Pero además el grado de formalidad para pedir información también se puede apreciar y si se

compara con los eventos comunicativos de los otros textos no hay mucha diferencia en cuanto al grado de dificultad (*input*), considero que es la forma como los autores diseñaron la presentación de los temas y lo que les interesa resaltar (*explicit knowledge*) lo que se percibe diferente.

Al analizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla encontrados encontramos que todos excepto el evento 16 y 21 (apéndice 5) utilizan la forma directa.

El acto 21 (apéndice 5) es un buen ejemplo de cómo mostrar un acto de habla que pudiera parecer poco cortés, pero apropiado por el contexto y la relación entre los participantes. El ejemplo 14 es una propuesta interesante que puede servir para contrastar aspectos de cortesía de los hablantes del español mexicano.

Este tipo de eventos me parecen apropiados porque sirven para varias cosas sobre la lengua en uso presentado por dos amigos adolescentes que acuerdan ir al cine, donde se ven diferentes estrategias y donde expresar un acto de rechazo (*refusal*) con una estrategia directa (*on record*) no es fácil de encontrar en los libros de texto. Sigo considerando que los actos de habla indirectos pueden no ser completamente entendidos por los aprendices de nivel básico de inglés pero se presentan en un contexto y de forma implícita los aprendices empezarán a familiarizarse con ellos.

#### Ejemplo 14

Heather: Hi, Adam. Are you busy tonight?

Adam: No – Why?

Heather: Because there's a new horror movie playing at the Village Loews Cineplex. Do you want to go with me?

Adam: No, thanks! I hate horror movies.

Heather: Oh! Well ... what do you think of comedies then?

There's a new one with Eddy Murphy in it.

Adam: Yeah! That sounds great! I think Eddie Murphy is very funny!

Heather: Great! Let's meet outside the movie theater at 8 o'clock then.

Adam: OK. Bye.

Tomado de Evans & O'Sullivan, 2005, p.55

Con relación al entorno y relación entre los participantes, me parece que hay una coherencia, y nuevamente es importante considerar que en los eventos donde no hay un contexto y roles específico de los participantes, el rol del profesor puede darle una dirección adecuada.

Como conclusión preliminar sobre el análisis del libro *Double Click 1*, considero que es un material que promueve de forma explícita la competencia pragmática, incluso el contener actividades específicas para practicar actos de habla previamente presentados lo hace muy enriquecedor. Tal vez los autores deben considerar como sugerir a los maestros (en el manual de uso del material para el profesor) otros casos donde se pueda poner en práctica eventos comunicativos que promuevan los actos de habla presentados.

Después de analizar los tres libros considero que no es casualidad que la mayoría contenga estrategias directas. Considero que los autores presentan la forma literal porque es un nivel de conocimientos básicos que confundiría a los alumnos el presentarles estrategias indirectas. Lo cual suena coherente con lo que se vio en las teorías de aprendizaje: *i+1*, monitored interaction o explicit & implicit knowledge.

En relación con las estrategias de cortesía presentadas en los eventos comunicativos, nuevamente la de cortesía positiva es dominante lo cual me hace

pensar que los autores cuidan mucho el inicio del aprendizaje de la lengua en cuanto a aspectos de cortesía pragmática, puesto que la cortesía negativa requiere de estructuras lingüísticas más complejas que los estudiantes en este nivel de conocimientos difícilmente entenderían.

En este capítulo se han reportado los resultados cualitativos que se hicieron sobre el contenido de actos de habla de los tres libros de texto. Como se ha podido observar a través de los diferentes ejemplos las diferencias entre como los autores de los libros emplean actos de habla apropiados de acuerdo a las normas de cortesía pragmática no son cuidadas apropiadamente en algunos casos.

Además de observar diferencias relevantes entre la manera en que se promueve el uso de actos de habla: como parte de práctica gramatical, en contextos poco apropiados o sin cuidar la coherencia o ejemplos donde se contextualiza una situación y se le provee al aprendiz de *input* apropiado para la práctica de ellos.

A continuación se reportan los resultados cuantitativos, los cuales se enfocan en hacer un comparativo porcentual entre los tres libros sobre la cantidad y variedad de actos de habla encontrados.

#### **4.2 Resultados cuantitativos**

El propósito de hacer un comparativo porcentual del contenido de los tres libros de texto fue para saber en qué medida (porcentaje) se encuentran ejemplos de actos de habla de rutinas conversacionales y establecer si se encontró evidencia de *input* pragmático suficiente a través de los actos de habla propuestos en

eventos comunicativos que pudiera influir en la adquisición de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa.

#### **4.2.1 Reporte comparativo de actos de habla en los tres libros de texto**

El apéndice 6 reporta los resultados completos del número de actos de habla encontrados en los tres libros de texto, de acuerdo a como se planteó el análisis.

Considerando el total de actos de habla del libro *English 1*. Se encontraron 10 ejemplos en todos los eventos comunicativos identificados en el material, siendo los actos de habla (*types*) de agradecer, pedir y ofrecer los que más se encontraron con un total de 8 *tokens*. El acto de habla que no se encontró y que se incluye dentro de los tipos (*types*) de actos pertenecientes a rutinas conversacionales fue el de disculparse (*apologizing*).

Con respecto al total de actos de habla del libro *My life*, se encontraron un total de 26 *tokens*. Los tres tipos de actos de habla que forman parte de rutinas conversacionales en la clasificación de Aijmer (1996), citado por Nakano, 2000, fueron encontrados con un total de 18 *tokens*. El *type* que más se presenta en forma de *input* explícito es el de pedir y ofrecer (*requesting & offering*) con un total de 13 *tokens* siendo el token de *Can you...?* El más utilizado (3 ocasiones).

En relación al total de actos de habla encontrados en el libro *Double Click 1*, se reporta un total de 65 *tokens*. Encontrándose un total de 44 *tokens* pertenecientes a actos de habla de rutinas conversacionales. Dentro de los tres *types* que conforman la clasificación utilizada en esta investigación, los actos de pedir y

ofrecer (requesting & offering) son los que se presentan con mayor frecuencia con un total de 35 *tokens*.

Como se puede ver en el apéndice 6 los actos de habla son explícitamente encontrados en mayor cantidad en el tercer libro analizado (*Double Click 1*). Inclusive se encontraron actos de habla que no pertenecen a rutinas conversacionales pero que se insertan muy bien en los contextos que fueron utilizados. Como Kasper (1997) lo ha sugerido la enseñanza explícita de actos de habla contribuirá de forma importante a que los aprendices de una segunda lengua empiecen a desarrollar una interlengua pragmática que será el inicio del desarrollo de la competencia pragmática.

Si comparamos el número, tipo (*type*) y formas lingüísticas (*tokens*) de actos de habla entre los tres textos podemos decir que en el libro *English 1* el mayor énfasis del autor se encuentra en desarrollar otros aspectos de la lengua, mientras que el libro *My life* contiene un *input* mayor porcentualmente para iniciar con el uso de la lengua, sin olvidar las sugerencias hechas en el aspecto cualitativo de los actos de habla encontrados. Con relación al libro *Double Click 1*, además de encontrar una cantidad mayor de actos de habla, su variedad es muy relevante sin ser los contextos muy diferentes a los encontrados en los otros dos textos.

#### **4.2.2 Comparativo porcentual de los actos de habla de request & offering**

De acuerdo a lo propuesto en el capítulo 3, en este segundo análisis cuantitativo se hace un comparativo porcentual sobre el tipo de actos de habla que

mayoritariamente se encontró y que fue los actos de pedir y ofrecer (*request & offering*).

De acuerdo con la clasificación de Aijmer 1996, citado en Nakano, 2000, existen 17 formas o realizaciones lingüísticas (*tokens*) que se pueden utilizar. La tabla 5 nos muestra que en el libro *English 1* el tipo de habla se promueve en seis ocasiones pero sólo presentando a los aprendices 3 formas (*tokens*) que se repiten.

Por lo que, porcentualmente se ve que el *type* de request & offering se promueve en un porcentaje de 17.6% de las formas (*tokens*) que se pueden utilizar para mostrar a los aprendices como pedir y ofrecer algo. Las cuales pueden ser un *input* apenas necesario para que el aprendiz note que para pedir y ofrecer puede utilizar más de una forma (*token*).

<b>Type (acto de habla)</b>	<b>Realizaciones lingüísticas diferentes (tokens) encontradas</b>	<b>Número de realizaciones (tokens) que se pueden promover</b>	<b>Número total de tokens encontrados</b>	<b>Porcentaje de tokens promovidos.</b>
Request & offering	3	17	6	17.6%

Tabla 5: Porcentaje de actos en el libro de texto *English 1*

En relación al libro *My life*, el mismo tipo de habla se promueve en 13 ocasiones presentando a los aprendices 7 formas (*tokens*) diferentes, la tabla 6, p.106, por lo que, porcentualmente se ve que el *type* de request & offering se promueve en un porcentaje de 41.17% de las formas (*tokens*) que se pueden utilizar para mostrar a los aprendices como pedir y ofrecer algo. Lo cual hace una diferencia de más del doble con respecto al libro *English 1*. Considerando que el *input* presentado en este libro de texto en cuanto a este tipo de actos de habla, es

mucho mayor, las probabilidades de que sea notado por los aprendices serán mayores que las del libro de texto *English 1*.

<b>Type (acto de habla)</b>	<b>Realizaciones lingüísticas diferentes (tokens) encontradas</b>	<b>Número de realizaciones (tokens) que se pueden promover</b>	<b>Número total de tokens encontrados</b>	<b>Porcentaje de tokens promovidos.</b>
Request & offering	7	17	13	41.17%

Tabla 6: Porcentaje de actos promovidos en el libro de texto *My life*

En relación al libro *Double Click 1*, el mismo tipo de habla se promueve en 35 ocasiones presentando a los aprendices 8 formas (*tokens*) diferentes (tabla 7, p. 107). Por lo que, porcentualmente se ve que el type de request & offering se promueve en un porcentaje de 47% de las formas (*tokens*) que se pueden utilizar para mostrar a los aprendices como pedir y ofrecer algo. Lo cual hace una diferencia de más del doble con respecto al libro *English 1* pero con una diferencia muy corta con respecto al porcentaje del libro *My life*.

Sin embargo si comparamos el número de veces que se promueven los *tokens* encontrados, la diferencia es notablemente mayor (13 en *My life* vs. 35 en *Double Click 1*). Esto me hace establecer que aún cuando los dos libros *My Life* y *Double Click 1* pudieran parecer equivalentes cuantitativamente en cuanto al número de realizaciones lingüísticas que promueve para los actos de habla de pedir y ofrecer, lo que hace la diferencia entre ellos es el número de veces que se promueven y refuerzan en diferentes actividades (casi tres veces más en el libro *Double Click 1*).

<b>Type (acto de habla)</b>	<b>Realizaciones lingüísticas diferentes (tokens) encontradas</b>	<b>Número de realizaciones (tokens) que se pueden promover</b>	<b>Número total de tokens encontrados</b>	<b>Porcentaje de tokens promovidos.</b>
Request & offering	(8)	17	35	47%

Tabla 7: Porcentaje de actos promovidos en el libro de texto *Double Click 1*

Retomando la importancia del *input* promovido a través de diferentes actividades, de forma explícita e implícita, considero que las probabilidades de aprender por lo menos el 40 % de las formas lingüísticas existentes de acuerdo a Aijmer (1996), citado en Nakano, 2000, serán mayores en el libro de texto *Double Click 1*.

Para concluir me parece importante reportar que la competencia pragmática promovida a través de actos de habla en forma de *input* es promovida de forma explícita en un porcentaje mayor en el libro *Double Click 1*.

En términos generales estas dos muestras de análisis cuantitativo me permiten establecer que los aprendices que utilicen como *input* principal en un contexto de ILE el libro de texto *Double Click 1*, tendrán mayores probabilidades de usar actos de habla de rutinas conversacionales en los contextos que corresponden al nivel de conocimientos de inglés que ellos tienen.

Este análisis cuantitativo me permite establecer que los actos de habla además de ser presentados de forma explícita en los contenidos de un libro de texto, deben ser promovidos a través de actividades donde los aprendices puedan utilizarlos en situaciones relacionadas con su vida. La calidad, además de la cantidad es importante en un contexto de ILE por lo que encontrar una diversidad

de actividades donde se refuercen y se promuevan los actos de habla de forma explícita (*input*) hará una diferencia en el proceso de aprendizaje de actos de habla.

El capítulo final de esta investigación incluirá las conclusiones que derivaron de los resultados obtenidos. Además de incluir algunas consideraciones que competen a los profesores de lengua y a la posibilidad de lograr un proceso de aprendizaje que pudiera ir más allá del aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales.

## Capítulo V Conclusiones

La enseñanza de lenguas ha sido y será siempre un área de investigación muy enriquecedora donde cualquier aspecto que consideremos nos traerá muchas interrogantes, inquietudes, sorpresas y nuevos caminos para lograr el propósito que como profesores, investigadores en lengua y aprendices perseguimos: ser competentes al aprender otra lengua diferente a nuestra lengua materna.

El propósito de esta investigación ha sido contribuir a conocer sobre el contenido pragmático de tres libros de texto a través del análisis de los actos de habla que contiene cada libro de texto. El análisis se enfocó en revisar los ejemplos de eventos comunicativos que propone cada libro de texto en términos de estrategias pragmáticas, fuerza ilocutiva, entorno, rango de cortesía y relación entre hablante y oyente, en términos de si son conocidos, desconocidos, familiares, jefe y empleado, maestro y alumno, o cliente y empleado, entre otros.

Además se hizo un análisis cuantitativo sobre la cantidad y formas de actos de habla que se encontraron en cada libro con la finalidad de poder considerar si su aprendizaje puede lograrse si se presenta como *input* apropiado (según las teorías de aprendizaje discutidas en el punto 2.3) de forma continua y reforzada con diferentes actividades.

En este capítulo se responderá a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 1, recordando que se plantearon cuatro preguntas de investigación cuyo propósito fue saber qué tipo de actos de habla se encuentran en los tres libros de texto, que tanto difieren en contenido, si el libro de texto como *input* en el aprendizaje de lenguas puede contribuir al desarrollo de la competencia

pragmática y si se puede considerar alguno de los libros o los tres como adecuado para el nuevo programa de lengua extranjera.

Se hace una reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que esta investigación plantea, así como los límites de la investigación y la posibilidad de hacer investigaciones posteriores sobre el trabajo aquí desarrollado.

### **5.1 Preguntas de investigación y resultados.**

A continuación se presentan las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 1.

- ¿Qué tipo y cuántas estrategias pragmáticas concerniente a los actos de habla de rutinas conversacionales se encuentran en tres de los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera?

Tomando en cuenta la clasificación de actos de habla de rutinas conversacionales propuesto por Aijmer (1996), citado en Nakano, 2000, el tipo de actos de habla que se encuentran en los tres libros de texto analizados incluyen el de agradecer, disculpar, pedir y ofrecer algo. Una de las estrategias que forma parte de la clasificación de Aijmer y que no se encontró en uno de los libros es la de disculparse (*English 1*).

En total fueron encontradas once estrategias pragmáticas entre los tres libros de texto, siendo la mayoría parte de rutinas conversacionales.

- ¿Qué tanto difieren en contenido los textos sobre las estrategias pragmáticas concerniente a los actos de habla en rutinas conversacionales?

El contenido de los tres libros de texto analizados difiere de forma considerable en cuanto a cantidad de actos de habla encontrados:

El libro *English 1* contiene seis eventos comunicativos donde se encontraron cinco diferentes tipos de actos de habla (*types*) con siete formas lingüísticas diferentes (*tokens*) para expresarlos.

El libro *My life* contiene quince eventos comunicativos donde se encontraron seis diferentes tipos de actos de habla (*types*) con diez formas lingüísticas diferentes (*tokens*) para expresarlos.

El libro de texto *Double Click 1* contiene veinticuatro eventos comunicativos donde se encontraron once diferentes tipos de actos de habla (*types*) con treinta y dos formas lingüísticas diferentes (*tokens*) para expresarlos.

A través de estos resultados podemos ver que los tres libros difieren de porcentual en cuanto a la cantidad y variedad de estrategias pragmáticas concernientes a actos de habla en rutinas conversacionales.

- ¿Qué es mejor muchos ejemplos tipos de actos de habla en los textos o pocos pero con mucho reforzamiento a través de diferentes actividades en los libros de texto?

En relación con la tercera pregunta de investigación, como se discutió en el capítulo 2 la importancia de que los alumnos reciban *input* de forma explícita de los aspectos pragmáticos de la lengua que estén aprendiendo es esencial para el aprendizaje de actos de habla donde ellos tengan conciencia sobre las reglas de la cortesía pragmática, de la variedad de formas lingüísticas para expresar diferentes tipos de acto de habla de manera directa o indirecta y utilizarlos en contextos apropiados.

Considerando las teorías de aprendizaje de una lengua, el concepto de *input* es la forma en que los aprendices entran en contacto con la lengua. Krashen (1982,1985), citado en Min, 2006, considera que sólo un *input* comprensivo puede producir aprendizaje. Lo cual, como ya se vio en el capítulo 2, quiere decir que los aprendices que reciben *input* que va más allá de sus conocimientos actuales sobre la lengua no será de utilidad pues puede resultar incomprensible para el aprendiz y será desechado o desapercibido. Recordando la conocida *i+1* en la hipótesis de Krashen, debemos considerar que la presencia de actos de habla en un nivel de conocimientos básico no puede presentar formas indirectas en fuerza ilocutiva puesto que el nivel de conocimientos lingüísticos de la lengua es básico y como Krashen (1982,1985), citado en Min, 2006, consideró dentro del *input* que se les presenta a los aprendices este debe ser considerando *i+1* por lo que los tipos de actos de habla presentados tienen que ser utilizando verbos o frases que enuncian el tipo de acto que es en los libros de texto corresponden con el nivel de conocimientos de la lengua que los aprendices tienen.

Sin embargo, presentar actos de habla en eventos comunicativos no será suficiente para que el aprendiz los asimile y los use, Gass (1997), considera que “the input to the learner coupled with the learner’s manipulation of the input through interaction forms a basis of language development” (pp. 86-87). Esta propuesta me parece que refleja lo que los seres humanos somos, seres activos que manipulamos con nuestro ambiente para aprender. De igual forma, para que los alumnos reflejen un aprendizaje de los actos de habla que contenga cualquier material deben estar propuestas actividades en las que ellos manipulen el *input* presentado y se apropien de él.

Mi conclusión con respecto a esta pregunta es que los libros de texto deben contener actos de habla que correspondan al nivel de conocimientos que los aprendices tengan de la lengua pero además que sean reforzados a través de diferentes actividades.

- ¿Qué libro de texto de los analizados es el idóneo para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en el nuevo programa de lengua extranjera del nivel medio superior propuesto por la SEP basado en los resultados del análisis hecho en esta investigación?

Desde mi punto de vista, esta pregunta de investigación es de vital importancia para quienes estamos actualmente involucrados en la transición de un plan de estudios a otro (RIEMS). De acuerdo a los resultados reportados en el capítulo 4, el libro de texto *Double Click 1* que se utiliza actualmente en los bachilleratos de una universidad pública en Puebla puede contribuir más al desarrollo de la competencia comunicativa.

Considero que no sólo es por la mayor cantidad de actos de habla reportados, sino también por la manera en que son presentados dentro de las actividades del texto, dentro de la metodología del material se encontró que cada unidad presenta una estrategia organizada de cómo presentar actos de habla en eventos comunicativos: en contextos diferentes para que los aprendices reciban el *input* de forma explícita, para después reforzarlo en otras actividades como *role play*, actividades escritas o de comprensión oral, y una última donde de forma explícita se le pide a los aprendices que adopten un rol y creen un contexto para la práctica de los actos de habla presentados en esa unidad.

Por otra parte de acuerdo a los resultados reportados sobre los libros *English 1* y *My life*, la posibilidad de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa se limita a sólo una parte: la competencia lingüística y de forma indirecta algunos aspectos pragmáticos que deberán ser reforzados con otras actividades propuestas por el maestro.

El libro de texto *My life* contiene sólo algunas formas de producir actos de habla, que comparadas con el libro de texto *Double Click 1* son poco variadas y además no se propone ningún reforzamiento de ellos con otras actividades.

En relación con el libro de texto *English 1*, la exposición a los alumnos con actos de habla presentados en eventos comunicativos es muy limitada. Solamente hubo un evento comunicativo (ver apéndice 3) donde se ve de forma natural la presencia de actos de habla que surgen como parte del contexto del evento. Los demás eventos fueron creados por el autor donde el principal objetivo es la práctica de aspectos gramaticales, de comprensión de lectura, (ver capítulo 4). Aún cuando se encontraron actos de habla, considero que el profesor tendría poca ayuda por parte del libro de texto para desarrollar competencia pragmática, que como ya se dijo se puede ir desarrollando de forma gradual (*input* comprensivo), según Krashen (1985), citado en Min, 2006.

## **5.2 Implicaciones pedagógicas**

La metodología en la enseñanza de lenguas se ha ido modificando de acuerdo a la concepción que se tiene de la lengua entre las que vale considerar que se percibe como un medio de socialización o como una forma de informar.

Dentro de las concepciones que hay sobre el aprendizaje de una segunda lengua tenemos la que considera la competencia comunicativa. Recordemos que la competencia comunicativa incluye como componentes de la misma otras competencias. En esta investigación se abordó la importancia de la competencia pragmática. De acuerdo a los resultados hemos visto que dentro del desarrollo de la competencia pragmática, el aprendizaje de los actos de habla puede ser el inicio del aprender a comunicarse en otra lengua si son presentados como parte importante del *input* que los aprendices requieren para iniciar una interlengua pragmática. La importancia del *input* pragmático se inserta dentro de la relevancia que tiene el *input* en el aprendizaje de una lengua. Como Gass (1997) considera “some sort of input is essential for language learning” (p. 86). En un contexto de aprendizaje de ILE el *input* del salón de clase es fundamental para los aprendices. Bardovi-Harlig (1996) considera que una forma de facilitar el desarrollo de la competencia pragmática es a través de proveer de *input* pragmático apropiado de acuerdo al nivel de conocimientos que tengan los aprendices sobre la lengua. Dentro de este *input* apropiado se encuentra el material pedagógico –el libro de texto.

En esta investigación hemos visto que la concepción que los autores de tres libros de texto tienen en cuanto a como exponer a los aprendices a *input* pragmático es diferente. Mi propuesta es que los autores de libros de texto que tengan como parte de su lema “basado en un enfoque comunicativo” revisen de forma teórica y práctica la teoría de competencia comunicativa, sus componentes, sus implicaciones y desarrollen actividades y ejemplos de eventos comunicativos donde de forma explícita se les vaya mostrando a los alumnos los aspectos de uso

de la lengua. Considero que las competencias que forman parte de la competencia comunicativa no se pueden separar o enseñar una y después la otra, puesto que aprender una lengua implica ir conociendo de forma gradual todos los aspectos que la conforman.

De igual forma los profesores de lengua tenemos que considerar que nuestra labor en un contexto de ILE nos obliga a buscar la manera más idónea para proveer a nuestros aprendices de diferentes formas de *input* que les permita ir desarrollando sus competencias dentro de la segunda lengua. Propongo que los profesores se capaciten si es necesario en conocer sobre los aspectos pragmáticos de la lengua que estén enseñando con la finalidad de ir más allá de la práctica de reglas gramaticales y vocabulario. En otras palabras que el aprendizaje de gramática, pronunciación y vocabulario sirva para aplicarlo en el uso de la lengua en diferentes situaciones y contextos.

### **5.3 Límites de la investigación**

Esta investigación se centró en el análisis de tres libros de texto que se utilizan para la enseñanza de ILE en bachilleratos públicos en el estado de Puebla. Generalizaciones sobre si el contenido de aspectos pragmáticos de la lengua concernientes al aprendizaje de actos de habla de rutinas conversacionales sólo concierne a los resultados aquí presentados.

Además el considerar un libro idóneo para el nuevo programa de lengua extranjera en el bachillerato deberá incluir una investigación sobre los demás contenidos de los libros de texto, es decir el considerar que un libro de texto favorece el desarrollo de la competencia pragmática no implica que sea el

adecuado para nuestro sistema de bachillerato. Sin embargo, como se sabe, los profesores de lengua eligieron en algún momento alguno de estos materiales por considerarlos adecuados en términos lingüísticos (gramática y vocabulario) por lo que los resultados de esta investigación pueden ayudar a enriquecer el criterio de cómo considerar un libro de texto adecuado para las necesidades que tenemos que cubrir en nuestro nuevo programa de lengua.

Otros aspectos como competencia sociolingüística, coherencia y cohesión deben ser parte de análisis para poder considerar que los alumnos irán desarrollando gradualmente una competencia comunicativa en un contexto de ILE.

El considerar que uno de los libros puede ser una herramienta de utilidad para favorecer la competencia pragmática no implica que sea el único material adecuado. La revisión de otros materiales existentes en el mercado editorial podría abrir la posibilidad de tener más de una opción viable.

Otro aspecto importante que debo mencionar es que esta investigación se hizo sobre el análisis de un aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, el contenido del libro de texto en cuanto al favorecimiento del desarrollo de la competencia pragmática; sin embargo debe mencionar que otros aspectos como el tipo de estudiantes que estudian en los bachilleratos públicos del estado de Puebla. La formación de los maestros de lengua y el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje de la lengua puede variar. Por lo tanto los resultados no pueden garantizar que los alumnos desarrollarán competencia comunicativa al término de tres años de aprendizaje en el bachillerato.

#### 5.4 Investigación posterior

Esta investigación se enfocó a analizar libros de texto considerados para aprendices de un nivel básico de inglés. Una investigación posterior analizando los libros de texto que conforman la serie de cada uno de los libros ya analizados en los siguientes niveles de conocimientos de inglés nos ayudaría a complementar si la competencia pragmática es gradual y aborda otros aspectos pragmáticos de la lengua en niveles más avanzados. Esto podría ayudar a establecer si son materiales que nos ayudaran a lograr el objetivo establecido en el programa nacional de lengua extranjera en bachillerato en México.

Peiying (2007) en un estudio parecido sobre análisis del contenido pragmático en libros para la enseñanza de inglés en China encontró que los libros de texto de niveles básicos contenían mayor información pragmática que los libros de niveles avanzados. Este resultado me hace sugerir que hacer un seguimiento de diferentes series de libros de texto, de diferentes casas editoriales y de diferentes contextos de enseñanza, ILE o ISE (inglés como segunda lengua) en cuanto a como manejan la enseñanza pragmática en sus series, puede ser muy útil para los profesores de lengua que se desenvuelven en diferentes contextos de enseñanza.

Otra posible investigación puede concentrarse en ver los efectos que tiene la enseñanza explícita de aspectos pragmáticos contenidos en libros de texto en el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendices. Para esto proponga que los profesores de lengua se capaciten en aspectos pragmáticos de la lengua para que puedan explotar las actividades y eventos comunicativos de los

materiales con el objetivo de ir construyendo las competencias que incluye la competencia comunicativa.

Como conclusión final sostengo que la manera en que los aprendices desarrollaran la competencia comunicativa implica el estudio de muchos aspectos y situaciones específicas en las que el aprender el uso de la lengua puede ser innovador en un contexto de ILE, el cual tradicionalmente se ha enfocado a desarrollar competencia lingüística pero sin lograr que los aprendices puedan utilizar esa competencia en situaciones en las que ellos quieran lograr algo, es decir utilizar actos de habla con un propósito específico.

### Referencias

- Alcón, E., & Martínez, A.** (2008). Pragmatics in foreign language contexts. En E. Alcón & A. Martínez (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 3-21). Bristol: Multilingual Matters.
- Austin, J.** (1962). *How to do things with words*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K.** (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. En *Pragmatics and language learning Monograph Series*, 7, (pp. 21-39).
- Bardovi-Harlig, K.** (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? En K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.** (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Caballero, C.** (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales *E/LE*. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 4(2), 3-146.
- Canale, M., & Swain, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cohen, A.** (2005). *Strategies for learning and performing L2 speech acts*. Extraído el martes 5 de mayo de 2009 desde [www.tc.umn.edu/~adcohen/documents/LearnerStrategiesinL2Pragmatics-TESOL26Mar09.pdf](http://www.tc.umn.edu/~adcohen/documents/LearnerStrategiesinL2Pragmatics-TESOL26Mar09.pdf)

**Economidou-Kogetsidis, M.** (2002). *Requesting strategies in English and Greek:*

*Observations from an airline's call centre.* Extraído el 10 de octubre de 2009

desde <http://www.nottingham.ac.uk/english/nlc/economidou.pdf>

**Evans, V. & O'Sullivan N.** (2005). *Double click 1.* Berkshire: Express Publishing.

**Fernandez, A., & Martínez, A.** (2003). Requests in films and in EFL textbooks: A comparison. *ELIA*, 4, 17-34.

**Flores, P.** (2004). *English 1.* D.F., México: Publicaciones Cultural.

**Gass, S.** (1997). *Input, interaction and the second language learner.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Gilmore, A.** (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 4(58), 363-374.

**Grossi, V.** (2009). Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the EFL classroom. *Macquarie University Educational Journal*, 24(2), 53-62.

**Huang, Y.** (2007). *Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.

**Hymes, D.** (1972). On communicative competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

**Kamiya, M.** (n.d.). *The role of communicative competence in L2 learning.* Extraído el 16 de agosto de 2009 desde <http://www.jrc.sophia.ac.jp/kiyou/ki26/kamiya.pdf>

**Kasper, G.** (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Extraído el 18 de mayo de 2009 from the World Wide

Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

- Kasper, G., & Rose, K.** (2002). *Pragmatic development in second language*. Michigan: Blackwell Publishing.
- Kondo, S.** (2004). Raising pragmatic awareness in the EFL context. *TESL Journal*, 8(7), 49-72.
- Larsen-Freeman, D.** (1991). Second language acquisition research: staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 92-127.
- Leech, G.** (1983). *Principles of pragmatics*. New York: Longman.
- LoCastro, V.** (2003). *An introduction to pragmatics*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Marmaridou, S.** (2000). *Pragmatics meaning and cognition*. Giessen, Germany: John Benjamins Publishing Company.
- Matías, G.** (2009). *My life*. D.F., México: Book Mart.
- McCarthy, M.** (1996). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J.** (2001). *Pragmatics an introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Min, G.** (2006). Vygotsky sociocultural theory and the role of input and output in second language acquisition. *CELEA Journal*, 29(4), 87-92.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Extraído el 5 de abril de 2010 desde [http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf)
- Monami, R. & Jáimez, R.** (2005). La enseñanza de la competencia pragmática

en ciber cursos de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. ASELE. Actas XVI, 115-123. Extraído el 18 de octubre de 2009 desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0113.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0113.pdf)

**Myung, B.** (n.d). *English analysis for developing the 8<sup>th</sup> national curriculum:*

*Focused on discourse study using discourse completion tasks.*

Extraído el 6 de marzo de 2009 desde <http://www.paaljapan.org>

[/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf004.pdf](http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf004.pdf)

**Nakano, M.** (2000). *Pragmatic competence at the university level – some*

*evidence from discourse completion tasks and naturally occurring*

*data.* Extraído el 10 de marzo de 2009 desde <http://www.waseda>

[.jp/ocw/AsianStudies/9A-77WorldEnglishSpring2005/Calendar/nakano](http://www.waseda.jp/ocw/AsianStudies/9A-77WorldEnglishSpring2005/Calendar/nakano)

[031104.pdf](http://www.waseda.jp/ocw/AsianStudies/9A-77WorldEnglishSpring2005/Calendar/nakano)

**Omaggio, A.** (2001). *Teaching language in context.* Third edition. Boston: Heinle &

Heinle.

**Palma, M.** (2005). Speech acts as intercultural danger zones: A corpus-based

analysis of apologizing in Irish and Chilean soap operas. *Intercultural*

*Communication*, 8, 1-18.

**Peiying, J.** (2007). Exploring pragmatic knowledge in college English textbooks.

*CELEA Journal*, 30 (5), 109-119.

**Sánchez, R.** (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales

de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. ASELE. Actas XVI, 586-594. Extraído el

20 de diciembre de 2009 desde <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca>

[\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0584.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf)

**Savignon, S. J.** (1983). *Communicative competence: Theory and classroom*

*practice*. Reading, PA: Addison-Wesley Publishing Company.

**Tunku, M.** (1999). Learner strategies in second language acquisition. *The English Teacher*, 20, 1-8.

**Vellenga, H.** (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2(8), 1-18.

**Verschueren, J.** (1999). *Understanding pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

**Yamamoto, M.** (2002). Apologizing in English and Japanese: socio-cultural dimensions. *International Student*, 3, 121-132.

**Yule, G.** (1996a). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Yule, G.** (1996b). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

**Zamarrón, F.** (2004). *Focus on English*. D.F., México: Global Educational Solutions Innovative ELT Publisher.

## Apéndice 1: Actos de habla de rutinas conversacionales

### Thanking strategies

Type meaning	Token (s)	
(A) thanking somebody explicitly	e.g. <i>thank you, thanks</i>	Explicit strategies
(B) expressing gratitude	e.g. <i>I am grateful</i>	
(C) acknowledging a debt of gratitude	e.g. <i>I owe a debt of gratitude to...</i>	
(D) expressing appreciation of the act	e.g. <i>that's lovely, it's appreciated</i>	Implicit strategies
(E) expressing appreciation of the addressee	e.g. <i>that's kind of you, it's nice (of you)</i>	
(F) stressing one's gratitude	e.g. <i>I must thank you</i>	
(G) expressing emotion	e.g. <i>oh (meaning: thank you)</i>	
(H) commenting on one's own role by suppressing one's own importance (self-denigration)	e.g. <i>I am an ingrate, I'm so careless</i>	

Adaptado de Aijmer, 1996, citado en Nakano 2000.

### Apologizing strategies

Type meaning	Token (s)	
(A) explicitly apologizing	e.g. <i>I apologize (for)</i>	Explicit strategies
(B) offering (giving, presenting) one's apologies	e.g. <i>I present my apologies</i>	
(C) acknowledging a debt of apology	e.g. <i>I owe you an apology</i>	
(D) expressing regret	e.g. <i>I'm sorry, I'm afraid</i>	
(E) demanding forgiveness	e.g. <i>pardon me, excuse me</i>	
(F) explicitly requesting the hearer's forgiveness	e.g. <i>I beg your pardon</i>	
(G) giving an explanation of account	e.g. <i>(I'm sorry) it's so unusual</i>	
(H) promising forbearance from a similar offending act	e.g. <i>I promise you that that will never happen again</i>	Implicit strategies
(I) self-denigration or self-reproach	e.g. <i>how stupid of me, how awful, I ought to know this</i>	
(J) minimizing responsibility	e.g. <i>I didn't mean to ..., I thought this was ..., I was thinking it was...</i>	
(K) expressing emotion	e.g. <i>oh (I'm so sorry)</i>	
(L) acknowledging responsibility for the offending act	e.g. <i>that was my fault</i>	
(M) offering redress	e.g. <i>please let me pay for the damage I</i>	

Adaptado de Aijmer, 1996, citado en Nakano, 2000.

## Requesting &amp; Offering Strategies

Type meaning	Token (s)
(A) Ability: Asking about the hearer's ability to do something	e.g. <i>Can you...</i>
(B) Consultation: Asking about the possibility of the desired act happening	e.g. (e.g.) <i>Is it possible..., you haven't got..., would you mind..., have you...</i>
(C) Willingness: Asking whether the hearer is willing to do something or has any objection to doing something	e.g. (e.g.) <i>will you..., would you (like)...</i>
(D) Want: Expressing a wish that the agent should do something	e.g. <i>I would like you to...</i>
(E) Need: Expressing a need or desire from (non-verbal) goods	e.g. <i>I want..., I need...</i>
(F) Obligation: Stating that the hearer is under the obligation to do the desired action	e.g. <i>You must..., You have to...</i>
(G) Appropriacy: Stating that it is appropriate that the hearer performs the desired action	e.g. <i>You should...</i>
(H) WH- Question: Asking an idiomatic wh-question	e.g. <i>What about..., Why not..., How about..., why don't you...</i>
(I) Hypothesis: Referring to a hypothetical action	e.g. <i>You would..., perhaps you would...</i>
(J) Appreciation: Expressing that one would appreciate, be pleased, feel gratitude	e.g. <i>I would be grateful if you would..., I would be glad if...</i>
(K) Permission Question: Asking for permission to do something	e.g. <i>may I..., let me...</i>
(L) Possibility: Asserting that it is possible for the hearer to do something	e.g. <i>You may..., you can...</i>
(M) Preference: Referring to the speaker's opinion that something is preferable	e.g. <i>You had better..., the best thing to do...</i>
(N) Performative: Referring explicitly to the act of requesting	e.g. <i>I was going to suggest...</i>
(O) State: Referring to a state in the world which needs to be changed	e.g. <i>There are (some scented rushes)...</i>
(P) Naming: Naming the object requested	e.g. <i>(the next slide) please</i>
(Q) Existence: Checking the availability of the desired object, etc	e.g. <i>is (Mrs. Davis) there...</i>
(R) Others: Giving a justification for a request	e.g.

Adaptado de Aijmer, 1996, citado en Nakano, 2000.

## Apéndice 2: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Usuario Competente	<b>C 2</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<b>C 1</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario Independiente	<b>B 2</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	<b>B 1</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	<b>A 2</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	<b>A 1</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Niveles de Referencia del Marco Europeo para las Lenguas. Tomado de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).

Apéndice 3: Datos de actos de habla del libro *English 1*

Type	Tokens	Fuerza illocutiva	Entorno	Rango de cortesía	Relación entre los participantes	Observaciones
1. Saludar. <i>(greeting)</i>	Hello	Directa	No es claro pero se puede situar en la escuela.	Positiva	Desconocidos que se están conociendo. Se puede interpretar como dos estudiantes en un estatus social igual.	Aún cuando no es un evento comunicativo totalmente pues el contexto no es claro el acto de habla se enuncia.
2. Pedir información y agradecer. <i>(asking &amp; thanking)</i>	Could you spell your first name please? Thank you	Directa	No es claro pero puede situarse en un lugar donde a alguien se le solicita información personal.	Positiva	Desconocidos donde se puede ver claramente que la persona que pide la información está en un estatus inferior al utilizar formas muy formales de dirigirse al oyente.	Aún cuando no es un evento comunicativo totalmente pues el contexto no es claro los dos actos de habla se enuncian y forman parte de la actividad propuesta.
3. Pedir información. <i>(asking)</i>	Where do you live? What do you normally do on weekends?	Directa	En el salón de clases	Positiva	Compañeros de clase en igualdad social	Aún cuando no es un evento comunicativo al ser sólo una actividad de práctica entre compañeros de clase, de forma indirecta se está practicando un acto de habla, que puede ser un evento comunicativo al responder con información real de los participantes.
4. Pedir información. <i>(asking)</i>	Do you have pork chops? How much is a pound of pork chops?	Directa	En un supermercado	Positiva	Cliente y vendedor. El cliente con un estatus de poder superior socialmente.	Este es un evento comunicativo utilizado con fines gramaticales, pues omiten expresiones de saludo y despedida como sería en un evento comunicativo auténtico.

Competencia pragmática en textos 130

<p>5. Ofrecer ayuda y agradecer.</p> <p><i>(offering &amp; thanking)</i></p>	<p>May I help you? Thank you</p>	<p>Directa</p>	<p>En una tienda de ropa</p>	<p>Positiva</p>	<p>Cliente y vendedor. El cliente con un estatus de poder superior socialmente.</p>	<p>Este es un evento comunicativo utilizado con ese fin, sin embargo no es un ejemplo completo pues no concluye, solamente en las instrucciones se le pide a los aprendices que continúen, sin dar un modelo completo.</p>
<p>6. Pedir información a alguien y pedir que hagan algo, agradecer.</p> <p><i>(asking, requesting &amp; thanking)</i></p>	<p>Can you tell us a Little about your new project? Thank you. Thank you.</p>	<p>Directa</p>	<p>Es una entrevista de radio</p>	<p>Positiva</p>	<p>Los participantes son un conductor de programa de radio y un personaje famoso que además es extranjero lo cual hace que la forma de tratarse es muy distante y formal teniendo el rol social superior el personaje famoso.</p>	<p>Este es un evento comunicativo auténtico. Lo considero demasiado largo para lo que se había encontrado antes en el libro de texto. Sin embargo, los aprendices y el profesor pueden sacar mucho provecho sobre aspectos pragmáticos.</p>

Apéndice 4: Datos de actos de habla del libro *My life*

Type	Tokens	Fuerza illocutiva	Entorno	Rango de cortesía	Relación entre los participantes	Observaciones
1. Pedir y dar información. <i>(asking and requesting)</i>	Hello. How can I help you?	Directa	Conversación telefónica	Positiva & Off record	Empleado y cliente. El cliente tiene un rango superior socialmente.	Hay una parte donde el cliente se muestra ofendido ante una pregunta del empleado.
2. Ofrecimiento. <i>(offering)</i>	Do you want to look at it?	Directa	No se describe pero puede ser en la escuela	Positiva	Dos amigos en igualdad social	En este evento comunicativo se encuentran muestras de conversación natural al encontrar pausas (...)
3. Invitar a alguien <i>(inviting)</i>	How about some ice cream?	Indirecta	Escuela	Positiva	Dos conocidos que están tratando de conocerse mejor	En este evento comunicativo se encuentran muestras de conversación natural al encontrar pausas (...), interrupciones entre los participantes.
4. Saludar y pedir información. <i>(greeting and asking)</i>	Hello! How are you? What's your name?	Directa	Escuela	Positiva	Dos estudiantes de diferentes lugares de origen que se conocen en una nueva escuela.	Este evento comunicativo se caracteriza por tener una secuencia fallida ya que nunca se muestra como uno de ellos sabe el nombre del otro si nunca se lo pregunta.
5. Pedir información. <i>(asking)</i>	What time do you wake up every day?	Directa	Escuela: durante un descanso	Positiva	Dos amigos en igualdad social.	El evento comunicativo es más bien utilizado para presentar aspectos gramaticales y de vocabulario
6. Saludar y pedir información. <i>(greeting, asking for information)</i>	Hi! How are you? What is happening? Is everything O.K.?	Directa	Conversación telefónica entre mamá e hija	Positiva	La relación es entre dos miembros de la familia, donde la mamá tiene una relación de poder sobre la hija.	En este evento comunicativo se encontraron formas de pedir información inusual, forzada.

Competencia pragmática en textos 132

7. Saludar, pedir que alguien haga algo para ti. <i>(greeting, requesting)</i>	Hello! Can you describe your clothes?	Directa	En un programa de televisión por internet visto por dos amigas	Positiva	La relación entre los participantes del programa de televisión es de un conductor de televisión y su invitada. La relación es superior del invitado quien es una persona famosa.	En este evento comunicativo se aprecia un mayor énfasis en la descripción, es raro porque se mezcla lo que dicen los personajes del programa y las amigas que están viendo el programa.
8. Disculpase. <i>(apologizing)</i>	I'm sorry	Directa	En un centro comercial, o en una casa (poco claro).	Positiva	La relación es entre dos amigos en igualdad social.	Este evento comunicativo no está enunciado como tal, sino como oraciones de práctica.
9. Agrade Cimiento. <i>(thanking)</i>	Thank you for coming to our interview show.	Directa	En un programa de televisión	Positiva	Un conductor de programa y una persona famosa. La relación es superior del invitado quien tiene un estatus social superior.	Este evento comunicativo es un ejemplo de algo construido para los propósitos gramaticales de la unidad, donde la coherencia no se cuidó.
10. Pedir que alguien haga algo. <i>(requesting)</i>	Can you check the fridge and answer some doubts I have? What about vegetables? Can you get some cereal and a few strawberries, please?	Directa e indirecta	Telephone conversation	Positiva & off record	La relación parece de familiares o amigos que viven juntos, por el contexto del diálogo.	Este evento comunicativo es muy enriquecedor en cuanto a diferentes actos de habla pero con una forma muy formal de pedir algo a alguien que conoces bien.
11. Pedir información. <i>(asking)</i>	How much milk is there in the fridge? What about butter?	Directa e indirecta	Conversación en casa	Positiva & off record	Compañeros de clase (lo dice el texto literalmente)	Este evento comunicativo implica una relación entre los hablantes más cercana que la de compañeros de clase.
12. Pedir que alguien haga algo, disculpase. <i>(requesting, apologizing)</i>	Can I have a cup of coffee and a tuna sandwich? I'm sorry, there aren't any.	Directa	Restaurante	Positiva	Cliente y mesero donde la el estatus del cliente es superior socialmente pero también le condiciona a ser	Este evento comunicativo cumple con los parámetros de cortesía apropiados de acuerdo al contexto y relación

Competencia pragmática en textos 133

					muy amable.	entre los participantes.
13. ofrecimiento y agradecimiento. <i>(offering, thanking)</i>	May I help you? Thank you	Directa	En una tienda de ropa	Positiva	Cliente y vendedor. El cliente tiene un rango de poder mayor al ser quien va a comprar.	Este evento comunicativo cumple con los parámetros de cortesía apropiados de acuerdo al contexto y relación entre los participantes.
14. Saludar y ofrecer. <i>(greeting &amp; offering)</i>	Hi. Hello. May I help you?	Directa	En un supermercado	Positiva	Cliente y vendedor. El cliente tiene un rango de poder mayor al ser quien va a comprar.	Este evento comunicativo cumple con los parámetros de cortesía apropiados de acuerdo al contexto y relación entre los participantes.
15. Ofrecimiento agradecimiento <i>(offering, thanking)</i>	May I help you? Thank you	Directa	En una tienda de ropa	Positiva	Cliente y vendedor. El cliente tiene un rango de poder mayor al ser quien va a comprar.	Este evento comunicativo cumple con los parámetros de cortesía apropiados de acuerdo al contexto y relación entre los participantes.
16. Aceptar una invitación <i>(accepting)</i>	Sure! (2)	Directa	No es muy clara pero puede ser en la escuela	Positiva	Amigos en igualdad social	Este evento comunicativo es muy largo, donde el acto de habla se encuentra casi al final cumpliendo con los parámetros de cortesía apropiados de acuerdo al contexto y relación entre los participantes.

Apéndice 5: Datos de actos de habla del libro *Double Click 1*

Types	Tokens	Fuerza illocutiva	Entorno	Rango de cortesía	Relación entre los participantes	Observaciones
1. Saludar (greeting)	Hello Miss Mills	Directa	Oficina	Positiva	Desconocidos. La relación de poder es equilibrada. Son dos compañeros de trabajo conociéndose.	Es un evento comunicativo corto cuyo propósito es aprender a saludar en un contexto específico. Se utiliza el lenguaje apropiado entre dos personas adultas que se están conociendo.
2. Saludar (greeting)	Hi Katie!	Directa	Escuela	Positiva	Dos compañeros de la escuela. Se percibe una relación equilibrada donde ambos son iguales en estatus social.	Es un evento comunicativo corto cuyo propósito es aprender a saludar en un contexto específico. Se utiliza para que los aprendices vean las formas de saludarse entre compañeros de clase.
3. Saludar (greeting)	Hi Mrs. Carter	Directa	Casa	Positiva	Un adulto (mamá) y dos adolescentes (amigos del hijo (a) de la mamá). En este evento la mamá es considerada en un estatus superior y los adolescentes muestran la distancia apropiada.	Es un evento comunicativo cuyo propósito es aprender a saludar en un contexto específico. Se utiliza para que los aprendices vean las formas de saludarse entre un adulto y adolescentes.
4. Saludar (greeting)	Hello. Hi!	Directa	No es específico. Puede ser escuela o centro de trabajo.	Positiva	Dos desconocidos presentándose. La relación de poder es equilibrada.	Es un evento comunicativo cuyo propósito es practicar el cómo saludar. Carece de contexto específico.
5. Saludar y despedirse (greeting & saying goodbye)	Goodbye. See you. Good morning. Hello. How are you? Good	Directa	No es específico.	Positiva	No se especifica. Sin embargo los aprendices pueden adoptar diferentes roles.	En el libro se encuentra como un solo evento comunicativo cuyo propósito es la práctica de

Competencia pragmática en textos 135

	afternoon. How's everything?					maneras de saludar y despedirse.
6. Pedir información, agradecer y pedir que alguien haga algo  <i>(asking, thanking &amp; requesting)</i>	What's your name? What's your address Mr. Gray? Thank you. Can you sign here? Can you repeat that, please?	Directa	En un banco	Positiva	Los participantes son personas con posiciones sociales muy diferentes uno es un cliente y el otro es un empleado. El lenguaje utilizado es muy formal.	Este es un evento comunicativo muy completo donde los actos de habla son apropiados al contexto: entorno y participantes.
7. Agradecer  <i>(thanking)</i>	Thank you!	Directa	En un edificio	Positiva	Los participantes son un inquilino y el cartero. Se percibe un equilibrio social ambos utilizan un lenguaje de respeto.	Este evento comunicativo es muy corto donde el acto de habla no es realmente importante.
8. Pedir que alguien haga algo  <i>(requesting)</i>	Can my friend join the club too?	Directa	En la escuela	Positiva	Los participantes son dos estudiantes que se conocen pero no son amigos. Su forma de tratarse es formal.	Este evento comunicativo tiene el propósito de practicar aspectos de vocabulario, sin embargo el acto de habla se inserta de forma natural en la conversación.
9. Pedir información, ofrecer ayuda, pedir que alguien haga algo, disculparse y agradecer  <i>(asking, offering, requesting, apologizing &amp; thanking)</i>	What's your name? Can I help you? Can you repeat your last name please? Sorry. Thank you.	Directa	Conversación telefónica	Positiva	Los participantes Son un cliente solicitando algo y un empleado pidiendo y dado información para lo que solicita el cliente. El lenguaje es formal donde se distingue claramente que el cliente tiene un estatus de poder superior.	Este evento comunicativo es muy completo, en un contexto apropiado donde los aprendices tienen la oportunidad de ver los actos de habla en contexto.
10. Pedir información, pedir que alguien haga algo y agradecer  <i>(asking, requesting &amp; thanking)</i>	What's your name?  Can you repeat that?  Thank you.	Directa	No es específico.	Positiva	No se especifica. Sin embargo los aprendices pueden adoptar diferentes roles.	Este evento comunicativo se propone como una actividad donde los aprendices deben completar con el acto de habla apropiado de acuerdo al contexto. Es un

Competencia pragmática en textos 136

						ejemplo de práctica sobre actos de habla.
11. Pedir que alguien haga algo y ofrecer ayuda <i>(requesting &amp; offering)</i>	Can you sign here please?  Can I help you?	Directa	No es específico	Positiva	No se especifica. Sin embargo por el tipo de actos de habla que se pide hagan los aprendices, se pueden adoptar diferentes roles: hijo, empleado, mamá, etc.	Este ejemplo no es un evento comunicativo como tal, es simplemente una forma de practicar actos de habla, sin darle un contexto específico se da por hecho que los aprendices adoptaran roles que les permitan emitir los actos de habla en contextos específicos como casa, banco, escuela.
12. Pedir información <i>(asking)</i>	Who's this Lyn? Why do you call him Brains?	Directa	Escuela (no es muy claro)	Positiva	Amigos con un estatus social equilibrado	Este evento comunicativo tiene más propósitos de práctica de vocabulario y gramática donde los actos de habla se presentan de forma natural en la conversación.
13. Pedir información y hacer un cumplido <i>(asking &amp; complimenting)</i>	Who's that woman in the picture, Lyn? Which one? She's beautiful!	Directa	Escuela (no es muy claro)	Positiva	Amigos con un estatus social equilibrado	Este evento comunicativo introduce el acto de habla de hacer un cumplido, e cual no tiene respuesta de parte del oyente.
14. Hacer un cumplido y agradecer <i>(complimenting &amp; thanking)</i>	Who's that woman with you? What's he like?  Thanks.	Directa	Escuela (no es muy claro).	Positiva	Amigos con un estatus social equilibrado	Este evento comunicativo es un modelo auténtico que tiene como propósito describir a la familia pero donde el acto de habla de hacer un cumplido y como responder ante este con una expresión de agradecimiento se ve muy natural.
15. Pedir información <i>(asking)</i>	Who's that man? Which one?	Directa	No es específico	Positiva	No se especifican los roles pero pueden ser compañeros de	Este ejemplo no es un evento comunicativo como tal, es simplemente

Competencia pragmática en textos 137

					clase o de trabajo. Se asume que hay una relación por el tipo y forma en que se hacen preguntas entre los dos participantes.	una forma de practicar actos de habla, sin darle un contexto específico se da por hecho que los aprendices adoptaran roles que les permitan emitir los actos de habla adecuados en los contextos apropiados.
16. Hacer un cumplido, sugerir  <i>(complementing &amp; suggesting)</i>	This is a great neighborhood, Mary.  Oh, what a wonderful place to live!  Well, there's an apartment for sale on the second floor.	Directa e indirecta	En un departamento	Positiva & off record	Amigos con un estatus social equilibrado.	Este evento comunicativo es un ejemplo auténtico donde se muestra una forma indirecta de sugerir algo lo cual es adecuado por la relación entre los participantes.
17. Pedir algo  <i>(asking)</i>	Can I see your room?	Directa	En una casa	Positiva	Amigos no muy cercanos pero en un estatus social equilibrado	Este evento comunicativo se propone para presentar vocabulario relacionado a la casa pero el acto de habla se produce como parte natural de la conversación donde uno de los amigos está conociendo la casa del otro.
18. Pedir un favor, pedir información, agradecer  <i>(asking for a favor, asking for information &amp; thanking)</i>	Can you help me? Where can I buy some bread?  Great. Thanks a lot.	Directa	En la calle	Positiva	Dos desconocidos que platican circunstancialmente. Su estatus social puede considerarse equilibrado.	Este evento comunicativo es un ejemplo auténtico de como uno de los participantes requiere de algo y utiliza actos de habla para obtenerlo.
19. Pedir y dar información, agradecer  <i>(asking for &amp; giving information, thanking)</i>	Excuse me, is there a drugstore nearby? Yes. It's... Thanks.	Directa	En la calle	Positiva	Dos desconocidos. Su estatus social puede considerarse equilibrado.	Este evento comunicativo es un ejemplo auténtico de como uno de los participantes requiere de algo y utiliza actos de habla para

Competencia pragmática en textos 138

						obtenerlo. Los aprendices tienen que practicar cambiando información.
20. Pedir información <i>(asking for information)</i>	Where's John today? What's that?	Directa	En una casa	Positiva	No es muy clara la relación de los participantes pueden ser amigos o familiares con una relación de poder equilibrada.	Este es un evento comunicativo cuyo objetivo principal es presentar vocabulario nuevo, donde se encuentran actos de habla utilizados para ayudar a presentar el vocabulario.
21. Invitar , rechazar, aceptar una invitación <i>(inviting, refusing &amp; accepting an invitation)</i>	Hi. Adam. Are you busy tonight? No thanks, I hate horror movies. What do you think of comedies then? Yeah! That sounds great.	Indirecta (al invitar y directa (al rechazar y aceptar una invitación)	Conversación telefónica	Positiva (al invitar y aceptar) <i>On record</i> (al rechazar la invitación)	Amigos que muestran mucha confianza para expresar lo que sienten.	Este es un evento comunicativo muy enriquecedor donde se muestran actos de habla indirectos, los aprendices sabrán que no necesitan palabras literales siempre para lograr algo. Aún cuando pareciera haber un acto de habla inapropiado ( <i>on record</i> ) al rechazar la invitación de forma contundente expresando su opinión esto puede platicarse con los aprendices al ser diferente en el español mexicano.
22. Invitar <i>(inviting)</i>	I have two tickets to their concert on Saturday, would you like to go with me?	Directa	En una casa	Positiva	Amigos que muestran una relación de poder equilibrada.	Este es un evento comunicativo auténtico donde dos amigos platican y uno de ellos tiene la intención de invitar al otro.
23. Ofrecer, pedir que hagan algo, agradecer <i>(offering, requesting &amp; thanking)</i>	Can I help you?  Can you spell that, please? Thank you.	Directa	Conversación telefónica	Positiva	Recepcionista y cliente. La relación entre los participantes es lejana pero de respeto por lo que los actos corteses son apropiados.	Este es un evento comunicativo auténtico que ayuda a los aprendices a saber utilizar la lengua en un contexto específico: como inscribirse en un curso.

Competencia pragmática en textos 139

<p>24. Invitar, sugerir, aceptar /rechazar una invitación</p> <p><i>(inviting, suggesting, accepting/ refusing an invitation)</i></p>	<p>Would you like to go to the movies?          What about going to the movies?          Why don't we go...?          Let's go ...          Do you want to go ...?          That would be nice.          That's a great idea!          Sorry, but I can't.          I'm sorry, but I'm busy.</p>	<p>Directa</p>	<p>No es específico</p>	<p>Positiva</p>	<p>No se especifican los roles de los participantes, pueden ser amigos, familiares, etc.</p>	<p>Este ejemplo no es un evento comunicativo como tal, es simplemente una forma de practicar actos de habla, sin darle un contexto específico se da por hecho que los aprendices adoptaran roles que les permitan emitir los actos de habla adecuados en los contextos apropiados.</p>
---	--	----------------	-------------------------	-----------------	--	--

## Apéndice 6: Concentrado de actos de habla total de los tres libros de texto

Acto de habla	Libro: English 1	Libro: My life	Libro: Double Click 1	Total de actos de habla de cada tipo
Saludar	Hello (1)	Hello (4) Hi (2)	Hello (3) Hi (4) Good morning (1) Good afternoon (1)	16
Pedir que se haga algo	Could you...? (1) Can you...? (1)	Can you...? (3) Can I get ...? (1)	Can you...? (7) Can my friend...? (1) Can I see...? (1)	15
Pedir información	Do you...? (1) How much...? (1) What do you...? (1)	What's your...? (1) What is happening? (1) What time do you...? (1) Is everything ok? (1)	What's (your) (he)...? (7) Who's...?(3) Which one? (2) Why do you...?(1) Where can I...? (1) What do you...? (1) Excuse me, is there ... (1)	23
Ofrecer	May I...? (1)	May I ...? (2) How can I...? (1) Do you want ...(1) How about...? (1)	Can I help...? (3) Would you like...? (2) What about...? (1) How about ...? (1) Why don't we...? (1) Do you want to...? (1) Let's ... (1)	16
Disculparse	(0)	I'm sorry (2)	Sorry (1)	3
Agradecer	Thank you (3)	Thank you (3)	Thank you (4)	

Competencia pragmática en textos 141

		Thanks (1)	Thank you! (1) Thanks (2) Thanks a lot (1)	14
Otros: Despedirse	(0)		Good bye (1) See you (1)	
Rechazar una invitación			Sorry, but (1) I'm sorry, but (1) No, thanks (1)	
Aceptar una invitación		Sure! (2)	Great. (1) Yeah! (1) That would be nice. (1) That's a great idea. (1)	12
Hacer un cumplido			This is a great ... (1) Oh, what a wonderful ... (1)	
Sugerir			Well, there's an ... (1)	
Total de actos de habla de cada libro	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>65</b>	<b>99</b>