

## 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.

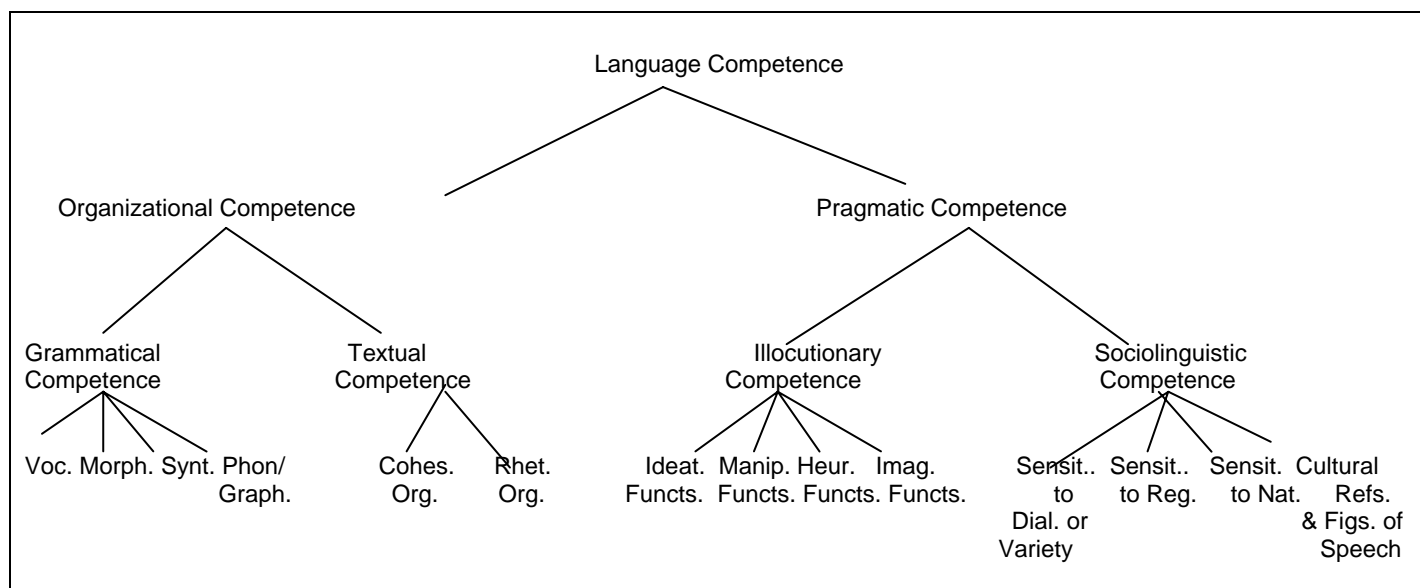


Figura 1: Competencia Comunicativa. Tomado de Omaggio (2001, p. 8)

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.

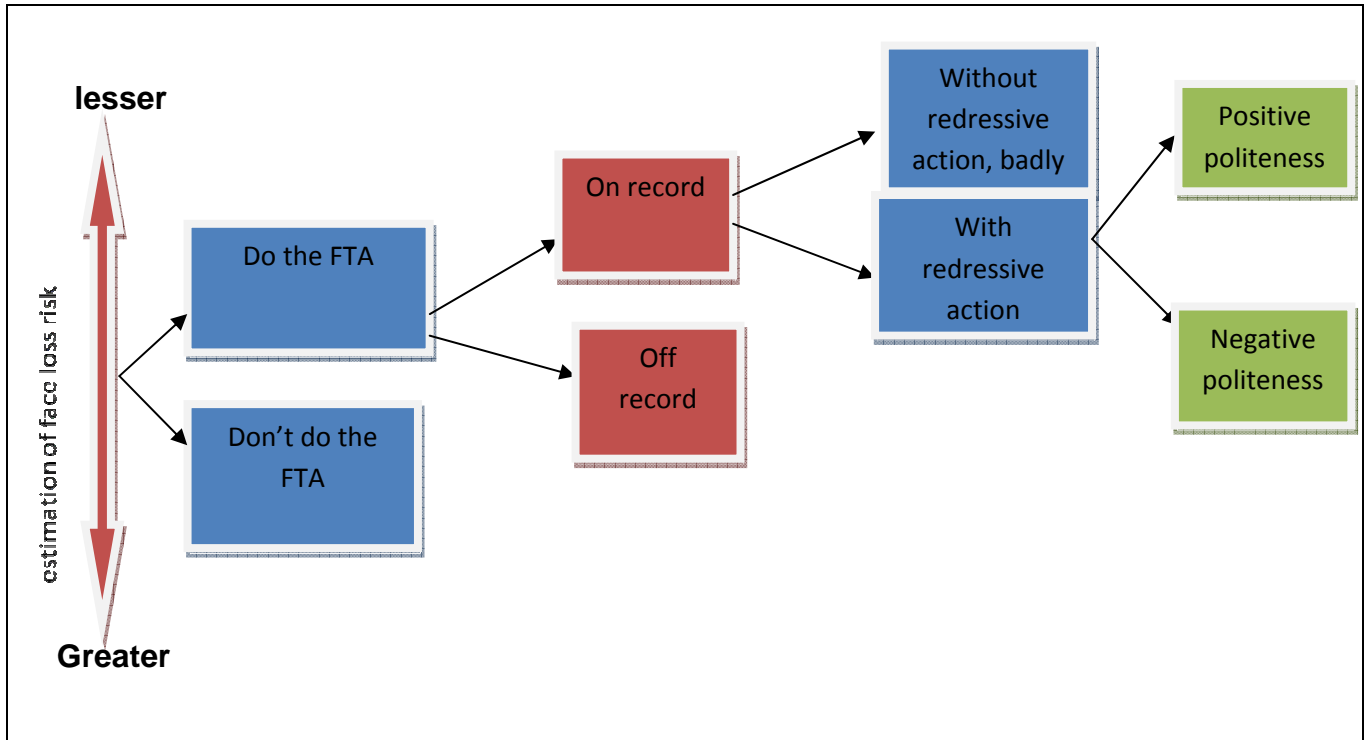


Figura 2: Las estrategias posibles en FTA. (Adaptado de Huang, 2007, p. 117).

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)*.

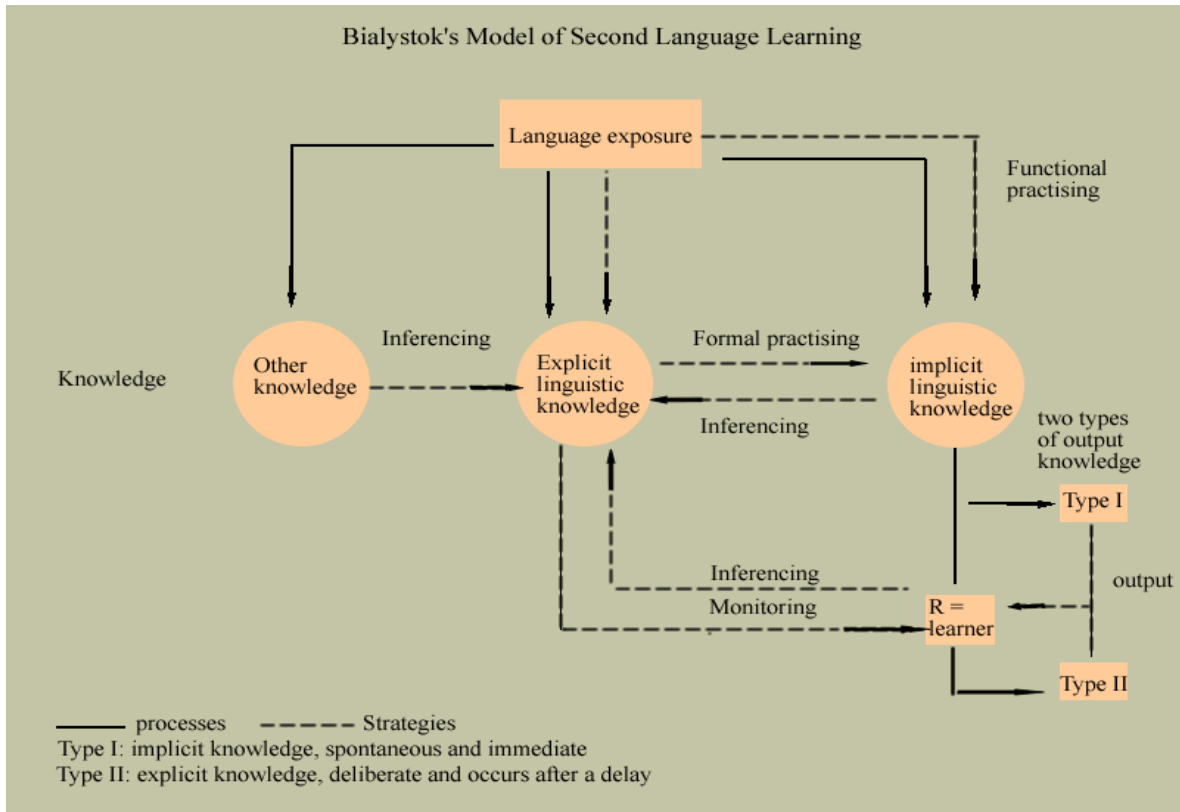


Figura 3: Modelo de aprendizaje de segunda lengua de Bialystok, tomado de Tunku, 1999, p. 2.

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.