

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Doctorado en Ciencias de la

Educación

La Pragmática en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera a nivel secundario: Un
estudio de caso

Tesis previa a la obtención del título de Doctor en Ciencias de la
Educación

Doctorando Esteban Heras Urgilés

Directora: Doctora Silvana Barboni

Codirectora: Doctora Melina Porto

La Plata, 2024

CONTENIDO

Dedicatoria	7
Agradecimiento	8
Resumen.....	9
Abstract	11
Introducción	13
Capítulo 1 Antecedentes del Estudio	28
1.1 Fundamentación de la Investigación.....	28
1.2 Planteamiento del Problema.....	¡Error! Marcador no definido.
1.3 Contexto de la Investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.4 Los Docentes de Inglés en Ecuador	30
1.5 Preguntas de Investigación	32
1.6 Objetivos de la Investigación.....	32
1.6.1 Objetivo General	32
1.6.2 Objetivos Específicos	32
Capítulo 2 Marco Teórico y Conceptual	35
2.1 Breve Historia de la Pragmática	35
2.2 La Noción de Pragmática.....	45
2.3 El Principio de Cooperación	52
2.4 El Principio de Cortesía.....	56
2.5 Implicatura	57
2.6 Actos de Habla.....	58
2.7 Competencia Comunicativa	¡Error! Marcador no definido.
2.8 Teorías y Métodos en la Enseñanza de Idiomas	62
2.8.1 Teorías del Aprendizaje de Idiomas	63
2.8.2 Métodos de Enseñanza de Idiomas.....	64
2.9 Enseñanza de la Pragmática	72
2.10 Investigación en el Campo de la Pragmática.....	78
2.11 Instrumentos de Recolección de Datos.....	79
2.11.1 Interacciones Naturales.....	80

2.11.2	Cuestionarios para Completar el Discurso (DCT)	81
2.11.3	La Dramatización	84
2.11.4	Preguntas de Opción Múltiple.....	87
2.11.5	Entrevistas	89
2.11.6	Diarios.....	89
2.11.7	Intuición e Introspección.....	90
2.12	Principales Conclusiones de este Capítulo	91
Capítulo 3	Revisión de la literatura	95
3.1	Estudios Descriptivos y/o Exploratorios.....	96
3.2	Estudios con Intervención Educativa	102
3.3	Estudios sobre Libros de Texto.....	110
3.4	Principales Conclusiones de este Capítulo	115
Capítulo 4	Metodología.....	118
4.1	Instrumentos para la Recolección de Datos.....	123
4.1.1	Entrevistas	124
4.1.2	Observaciones	126
4.1.3	Análisis de Contenido de Libros de Texto	127
4.2	Muestra	128
4.3	Participantes.....	128
4.4	Consideraciones Éticas	130
4.5	Proceso de Recolección de Datos	131
4.6	Análisis de los Datos.....	133
Capítulo 5	Resultados y Análisis.....	136
5.1	Reporte de los Docentes sobre sus Experiencias y Conocimientos de la Pragmática ...	136
5.1.1	Perspectivas sobre la Gramática	137
5.1.2	Concepciones e Ideas sobre la Pragmática	141
5.1.3	Limitaciones de los Libros de Texto.....	146
5.1.4	Aplicación de la Pragmática por parte de los Docentes.....	149
5.1.5	Dificultades, Barreras y Limitaciones para incorporar la Pragmática	159
5.1.6	Recomendaciones, Acciones Futuras y Herramientas para ser Aplicadas desde la Pragmática.....	167

5.2	La Pragmática en el Aula de Clase	178
5.2.1	Sandro	178
5.2.2	Fernando	180
5.2.3	Samanta.....	182
5.2.4	Ana.....	184
5.2.5	Javier.....	186
5.3	Pragmática en los Libros de Texto.....	193
5.3.1	Análisis del libro de texto English Pedagogical Module 1	195
5.3.2	Análisis del libro de texto English Pedagogical Module 3	199
5.3.3	Análisis del Libro de texto Think 2.....	203
5.3.4	Análisis del Libro de texto Uncover 4.....	209
Capítulo 6	Discusión	223
6.1	Conocimientos y Experiencias Docentes sobre la Pragmática	224
6.2	Actividades en el Aula	231
6.3	Pragmática en los Libros de Texto.....	233
Capítulo 7	Conclusiones, Limitaciones, Reflexiones Generales y Recomendaciones	236
7.1	Conclusiones.....	236
7.1.1	La Cultura en la Enseñanza de Inglés	236
7.1.2	El Aspecto Lingüístico del Inglés.....	237
7.1.3	La Pragmática en Libros de Texto.....	240
7.2	Limitaciones.....	241
7.3	Reflexiones Generales	243
7.4	Recomendaciones	246
Referencias		249
Anexos		263
Anexo 1	Consentimiento Informado.....	264
Anexo 2	Entrevistas.....	265
Anexo 3	Observaciones	329

Índice de Tablas

Tabla 1 Principios fundamentales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera	20
Tabla 2 Estudios relacionados con pragmática realizados entre 1981 y 1997 (Kasper, 1997)	73
Tabla 3 Características de los Participantes	130
Tabla 4 Recomendaciones, acciones futuras y herramientas para ser aplicadas desde la pragmática	175
Tabla 5 Contenido de pragmática en libros de texto	219

Índice de Figuras

Figura 1 Niveles de suficiencia en inglés por grado educativo	16
Figura 2 Síntesis del análisis a la subcategoría “Perspectivas sobre la gramática”	14036
Figura 3 Síntesis del análisis a la subcategoría “Concepciones e ideas sobre la pragmática”	14440
Figura 4 Síntesis del análisis a la subcategoría “Limitaciones de los libros de texto”...	14844
Figura 5 Síntesis del análisis a la subcategoría “Aplicación de la pragmática por parte de los docentes”	15753
Figura 6 Síntesis del análisis a la subcategoría “Principales dificultades, barreras y limitaciones para incorporar la pragmática	16763
Figura 7 Red semántica de las 6 subcategorías analizadas.....	17672
Figura 8 English Pedagogical Module 1 (Ministerio de Educación, 2016. p. 1).....	19692
Figura 9 English Pedagogical Module 1 (Ministerio de Educación, 2016. p. 2).....	¡Error!
Marcador no definido.94	
Figura 10 English Pedagogical Module 1 (Ministerio de Educación, 2016. p. 2).....	¡Error!
Marcador no definido.95	
Figura 11 English Pedagogical Module 3 (Ministerio de Educación, 2016. p. 1).....	¡Error!
Marcador no definido.96	
Figura 12 English Pedagogical Module 3 (Ministerio de Educación, 2016. p. 27).....	¡Error!
Marcador no definido.97	
Figura 13 English Pedagogical Module 3 (Ministerio de Educación, 2016. p. 13).....	199
Figura 14 Think 2 (Cambridge, 2015, p. 66).....	201
Figura 15 Think 2 (Cambridge, 2015, p. 38).....	202
Figura 16 Think 2 (Cambridge, 2015, p. 43),.....	203

Figura 17 Think 2 (Cambridge, 2015, p. 43).....	207
Figura 18 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 2).....	208
Figura 19 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 5).....	209
Figura 20 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 33).....	210
Figura 21 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 8).....	210
Figura 22 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 8)	212
Figura 23 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 28)	213
Figura 24 Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 11).....	

Dedicatoria

Para Mati. Gracias por tanto aprendizaje.

Te amo.

Agradecimiento

Expreso mi más sincero agradecimiento a todos quienes de alguna u otra manera han colaborado para que este sueño pueda ver la luz.

Gracias a la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Esta institución me abrió las puertas para poder continuar con mi formación profesional, en este caso a nivel de doctorado. En esta institución pude encontrar el apoyo y el acompañamiento a nivel técnico, pedagógico y humano para poder llevar a cabo el proceso y culminarlo con éxito.

Mis palabras de gratitud van, también, para la Universidad de Cuenca, donde encontré el apoyo necesario a nivel logístico, financiero, entre otros, para poder realizar mis estudios doctorales.

Gracias a mi Directora de tesis, doctora Silvana Barboni, por todo el acompañamiento brindado en la ardua tarea de escribir una tesis doctoral. Gracias también a mi codirectora, doctora Melina Porto, quien contribuyó con sus valiosas recomendaciones.

Gracias a mis padres y hermanas, quienes siempre me brindaron el soporte necesario para alcanzar mis metas en todos los ámbitos de mi vida. Gracias a mi hijo, Mati, por toda esa energía.

Resumen

Una gran cantidad de estudios a nivel internacional han demostrado la importancia que tiene la competencia pragmática en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de idiomas. El aprendizaje de un idioma no se limita a la gramática, el vocabulario o la pronunciación. Los estudiantes, además, deben estar preparados para usar la lengua meta, tomando en consideración el contexto y la cultura de los interlocutores. Según la evidencia presentada en este trabajo, un gran número de estudios afirman que esta rama de la lingüística debería ser considerada un eje transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En el presente estudio analizo en qué medida los docentes de inglés del nivel de secundaria denominado Bachillerato General Unificado de la ciudad de Cuenca, Ecuador, están incorporando la pragmática en sus clases. Los participantes de este estudio de caso fueron cinco profesores de inglés del nivel mencionado. Utilicé un diseño de investigación cualitativo de carácter descriptivo. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron entrevistas, observaciones no participantes y análisis del contenido de los libros de texto.

Los resultados muestran que los docentes participantes consideran que enseñar el uso del lenguaje en contexto es importante. Se evidencia un conocimiento en ellos acerca de cómo el contexto influye en la manera de comunicarnos. Sin embargo, los docentes reportaron que algunas dificultades, entre ellas la falta de tiempo, les impiden realizar actividades diferentes que podrían estar diseñadas para la enseñanza del aspecto funcional del idioma inglés. Además, pude evidenciar que las actividades ejecutadas por los docentes en el aula no estaban diseñadas para fomentar el desarrollo de la competencia pragmática. También, los hallazgos indican que la presencia de actos de habla en los libros de texto analizados es insuficiente e inadecuada, puesto que no se ajustan a lo recomendado por expertos en el

área. Esto es considerado una desventaja para los estudiantes, de acuerdo con la literatura científica expuesta en esta tesis.

En síntesis, a pesar de estar conscientes de la importancia de enseñar el uso del lenguaje en contexto, los docentes participantes, por diferentes razones, que en algunos casos están fuera de su control, no están incorporando la pragmática en sus clases de inglés.

Palabras clave: pragmática, competencia comunicativa, enseñanza de inglés, libros de texto, educación secundaria

Abstract

Many international studies have demonstrated the importance of pragmatic competence in developing communicative competence among language learners. Besides learning the linguistic aspects of a language, such as grammar, vocabulary, or pronunciation, the language student must be prepared to use the target language taking into consideration the context and the culture of his or her interlocutors. According to the evidence presented in this work, many research studies claim that this branch of linguistics should be included as an essential element in the teaching and learning process of languages.

In the present study, I analyze the extent to which the Bachillerato General Unificado (last three years of high school) English teachers of the city of Cuenca, Ecuador, are incorporating pragmatics in their classes. The participants of this case study were five English teachers working at the level mentioned. I used a descriptive qualitative research design. The instruments used for the collection of data were interviews, non-participant observations, and analysis of the content of the textbooks.

The results show that the participants view the teaching of language in context as important. However, the teachers reported that due to many difficulties, such as lack of time, they cannot implement activities that might be designed for the teaching of functional aspects of the English language. In addition, the activities carried out in the classroom by the teachers were not designed to foster the development of pragmatic competence.

Furthermore, the findings show that the presence of speech acts in the analyzed textbooks is insufficient and inadequate since they do not follow the recommendations of experts in the field. This is considered a disadvantage for the students, according to the literature discussed in this thesis.

To synthesize, even though they are aware of the importance of teaching the use of language in context, the teachers who participated in this study, for different reasons, which

in some cases are not within their control, are not incorporating pragmatics in their English classes.

Keywords: pragmatics, communicative competence, teaching of English, textbooks, secondary education

Introducción

Numerosas investigaciones a nivel internacional han demostrado la relevancia de la competencia pragmática. Esta competencia se entiende como la habilidad para usar el lenguaje de manera efectiva y apropiada, tomando en cuenta los diferentes contextos sociales (Ishihara y Cohen, 2022; Kasper y Rose, 2002, Kasper, 1996), en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundos idiomas y/o lenguas extranjeras (L2). Cabe aclarar que, para facilitar su lectura, en este trabajo a veces utilizo “segundas lenguas” o “segundo idioma” al referirme también a lenguas extranjeras, consciente de que al hablar de segundas lenguas se hace referencia a la lengua meta aprendida en un lugar donde esta es utilizada ampliamente en la comunidad local. En el caso de lenguas extranjeras, estas se aprenden en un contexto donde la lengua meta casi no se usa en la comunidad local (Richards y Rodgers, 2014).

En palabras de Yule (1996), el objeto de estudio de la pragmática es la manera en que los seres humanos nos comunicamos, tomando en consideración el contexto. Según este autor, esta rama de la lingüística estudia el significado que los seres humanos damos a las palabras, más que su significado original. Por lo tanto, la competencia pragmática, o competencia sociolingüística en el modelo de Canale y Swain (1980), constituye un componente esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980) del estudiante de idiomas. Félix-Brasdefer (2019, p.3) explica de manera general el objeto de estudio de la pragmática al señalar que esta estudia “el uso (actuación) del lenguaje en contexto con emisores e interlocutores que producen e interpretan significado contextual.” Así, Félix-Brasdefer (2019) y otros expertos en el área se refieren a la pragmática como el “uso del lenguaje en contexto”, término que también empleo en este

trabajo. La siguiente imagen es tomada del libro de Félix-Brasdefer (2019) y expresa lo explicado en el numeral 6:

Ejercicio 1 Enunciados constatativos y realizativos.

Indica si los siguientes enunciados son constatativos o realizativos y justifica tu respuesta.

1. *Discúlpeme por haber llegado tarde a la clase* (un estudiante universitario a su profesor).
2. *Mario le pidió disculpas a su profesor por haber llegado tarde a clase.*
3. *La Secretaria del Estado de los Estados Unidos fue Hillary Clinton.*
4. *Favor de abrocharse el cinturón de seguridad* (dicho por una azafata en el avión).
5. *La clase de lingüística ha terminado* (dicho por el profesor de la clase).
6. *La pragmática estudia el uso del lenguaje en contexto.*
7. *La compañía ha decidido liquidarlo* (dicho por un gerente a su empleado).

Aparte de aprender aspectos meramente lingüísticos de un idioma, tales como gramática, vocabulario o pronunciación, el estudiante de idiomas debe estar preparado para usar la lengua meta, tomando en consideración el contexto y la cultura de los participantes de la acción comunicativa (Canale, 1987). Según lo señalan varios investigadores (Cohen, 2016; Roever, 2022; Sánchez-Hernández y Martínez-Flor, 2022; Taguchi, 2019), la competencia pragmática debería ser considerada un eje transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como explico más adelante, en general, los programas de enseñanza de lenguas en instituciones educativas no incorporan la pragmática en su contenido (Ishihara y Cohen, 2022). Asimismo, se ha evidenciado que muchos alumnos de distintas lenguas extranjeras, no solamente inglés, no están desarrollando la competencia pragmática necesaria para poder comunicarse de manera efectiva (Barón y Celaya, 2022; Félix-Brasdefer, 2019). Además, después de analizar varios libros de texto utilizados para la enseñanza de idiomas (Gustafsson, 2021; Jakupčević y Portolan Ćavar, 2021; Meihami y Khanlarzadeh, 2015;

Ren y Han, 2016; Vellenga, 2004), se ha concluido que la presencia de la pragmática en estos materiales resulta insuficiente en algunos casos, y nula en otros.

En la presente tesis doctoral analizo en qué medida los docentes de inglés que participan en este estudio y que pertenecen al nivel educativo Bachillerato General Unificado (BGU) (los tres últimos años de secundaria) de Cuenca, Ecuador, implementan actividades destinadas al desarrollo de la competencia pragmática en sus estudiantes. Apliqué un diseño de investigación cualitativo de carácter descriptivo. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron entrevistas, observaciones no participantes y análisis del contenido de los libros de texto. Los participantes de este estudio de caso fueron cinco profesores de inglés del nivel BGU. Cabe aclarar que los términos estudiante y alumno en este estudio se refieren a la misma población, una persona que recibe una instrucción formal.

Planteamiento del Problema

Según lo mencionado por Ishihara y Cohen (2022) y Kasper y Rose (2002), a nivel internacional, a partir de la década de 1980, se han realizado numerosos estudios relacionados con el desarrollo de la competencia pragmática, principalmente en aprendices de un segundo idioma (L2). Asimismo, a partir de la década del 2000, se empiezan a publicar diferentes artículos y libros que abordan no solamente el nivel descriptivo del desarrollo de la competencia pragmática en hablantes no nativos de la lengua meta, sino recomendaciones para su enseñanza y aprendizaje (Taguchi, 2015). Sin embargo, a pesar de este avance en la investigación en el área de la pragmática, algunos investigadores como Ren y Han (2016) y Vellenga (2004) han demostrado que en general los libros de texto utilizados por los maestros de idiomas carecen de contenido relacionado con la pragmática.

Asimismo, se ha descubierto que los aprendices de un L2, en general, no desarrollan adecuadamente su competencia pragmática, lo cual a menudo ocasiona un fallo pragmático (Thomas, 1983), que implica problemas en la comunicación. Es decir, en estas circunstancias el hablante no nativo de la lengua meta podría parecer mal educado, enojado, o demasiado exigente sin proponérselo. Además, al hacer uso de un segundo idioma, un aprendiz quiere evitar pasar vergüenza y situaciones bochornosas que, según Cohen (2017), pueden originarse en su desarrollo inadecuado de la competencia pragmática en el idioma meta.

Como se puede apreciar en el capítulo de revisión de la literatura, la pragmática como disciplina y componente importante de la competencia comunicativa ha sido estudiada en aprendices de idiomas a nivel internacional. Sin embargo, en la ciudad de Cuenca, Ecuador, este tema ha recibido escasa atención en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Heras, 2014). Por esta razón, la presente tesis se origina en la necesidad que tenemos en Ecuador de realizar estudios que tengan relación con la pragmática en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Concretamente, considero fundamental realizar un primer análisis y así conocer en qué medida los docentes están considerando la competencia pragmática en el aula de clases, ya que se trata de un elemento crucial de la competencia comunicativa. En este sentido, estimo imperioso analizar la visión de los participantes sobre este tema, las actividades implementadas en el aula, y el contenido de los libros de texto utilizado por los profesores.

Cabe mencionar que el presente estudio lo llevé a cabo durante un periodo aproximado de cinco meses, tiempo en el cual realicé las entrevistas, observaciones y el análisis del contenido de los libros de texto utilizados por los docentes de inglés del nivel

Bachillerato General Unificado (BGU) en Cuenca, Ecuador. Este periodo de tiempo me permitió recoger información detallada sobre las prácticas de enseñanza relacionadas con la pragmática en el aula de clases. Asimismo, esta fase me permitió observar la implementación de actividades específicas y analizar cómo los docentes integran (o no) la competencia pragmática en su trabajo diario con los estudiantes de inglés.

Contexto de la Investigación

El sistema educativo de Ecuador está dividido en tres partes. Primero, tenemos el sistema nacional de educación, el cual abarca los niveles inicial, básica y bachillerato, es decir, los niveles primario y secundario. En segundo lugar, está el sistema de educación superior (universidades e institutos superiores). Y como tercer componente está el sistema de educación intercultural bilingüe, que incluye a los diferentes pueblos indígenas de Ecuador (Ministerio de Educación, 2016). El presente trabajo se enfoca en profesores de inglés que enseñan en el subnivel llamado Bachillerato General Unificado (BGU), es decir, en los tres últimos años de secundaria, e incluye a dos instituciones públicas, dos fiscomisionales y una privada.

Actualmente, los estudiantes del nivel BGU de instituciones públicas reciben tres sesiones de clase de inglés por semana. En instituciones fiscomisionales son entre 3 y 5 clases semanales; mientras que en las escuelas y colegios privados el número de sesiones de clases de inglés por semana puede ser de 9. Más allá de la cantidad de clases de inglés que reciben por semana, los estudiantes de todas las instituciones públicas y privadas deben obtener un nivel de suficiencia en inglés de B1 al terminar la secundaria, de acuerdo con lo establecido en el currículo oficial para esta lengua en Ecuador (Ministerio de Educación, 2016). Además, cabe anotar que el currículo nacional para inglés ha sido elaborado tomando como guía principal los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, 2016). En la siguiente figura se detallan los niveles de dominio de la lengua extranjera establecidos para los diferentes niveles educativos de primaria y secundaria.

Figura 1

Niveles de suficiencia en inglés por grado educativo



Nota. Estos niveles fueron publicados por el Ministerio de Educación del Ecuador en 2016.

En Ecuador, el inglés ha sido una asignatura obligatoria en secundaria desde el año 1992 y en el nivel primario (desde segundo de básica) es obligatoria a partir del año 2016, según lo estipulado en el Acuerdo Ministerial Núm. 0052-14 (Ministerio de educación, 2016). En escuelas privadas, usualmente esta asignatura se dicta desde el primer grado de educación básica.

En el año 1992 se implementó el proyecto CRADLE (*Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English*) (Reforma Curricular Dirigida al Desarrollo del Aprendizaje de Inglés) [mi traducción] con el fin de mejorar el nivel de inglés, especialmente en las instituciones públicas del país. En el año 2012, el gobierno nacional puso en marcha una segunda reforma en la enseñanza de inglés. Esta reforma tuvo como

resultado la creación de un nuevo currículo, denominado *National Curriculum Guidelines* (Guía del Currículo Nacional) [mi traducción], el cual está basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Después de que esta reforma atravesara por una actualización en el año 2014, se creó el currículo llamado *English as a Foreign Language* (Inglés como Lengua Extranjera). Este documento constituye la guía principal para profesores de inglés de los niveles primario y secundario de instituciones públicas y privadas en el Ecuador (Ministerio de Educación, 2016).

La competencia pragmática se enlaza directamente con el actual currículo de inglés de Ecuador, puesto que uno de sus principales objetivos es “Desarrollar en los estudiantes el entendimiento del mundo, de otras culturas y la suya propia, y comunicar su entendimiento y puntos de vista a otros en inglés” (Ministerio de Educación, 2016, p.2) [mi traducción]. Como he mencionado antes, la competencia pragmática contribuye a que los aprendices de un segundo idioma logren desarrollar la comprensión de que la cultura de los seres humanos influye en su forma de comunicarse. De este modo, nos damos cuenta, por ejemplo, de que no todos los idiomas utilizan las mismas estructuras al emplear actos de habla. Así, al estudiar el lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019), inevitablemente se analizan, además, los elementos extralingüísticos que influyen en las interacciones humanas.

Asimismo, uno de los dos objetivos principales incluidos en el documento *National Curriculum Guidelines*, el cual sirvió de base para la elaboración del currículo actual, es “fortalecer la competencia lingüística y comunicativa de los aprendices en sus componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos a través del desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje: escucha, habla, lectura y escritura.” (Ministerio de Educación, 2014, p. 9) [mi traducción]. Como se puede ver, en este documento oficial ya consta, de manera explícita, el aspecto pragmático del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El currículo vigente propone basar el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los siguientes principios fundamentales. En primer lugar, se motiva para que el docente use en su práctica el enfoque comunicativo de la lengua, respetando las diferencias culturales y étnicas presentes en Ecuador. Asimismo, se recomienda emplear el método que en inglés es denominado CLIL (content and language integrated learning) y en español se conoce como AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). En este método se busca integrar el aprendizaje de inglés y el de contenidos de otras asignaturas en un mismo proceso (Coyle et al., 2012). Otro de los principios fundamentales mencionados en este documento es la enseñanza del idioma de acuerdo con estándares internacionales. Además, se busca el desarrollo de las habilidades de pensamiento, habilidades sociales y habilidades creativas a través del aprendizaje de inglés. Por último, se menciona que las metodologías de enseñanza deben estar centradas en el estudiante, tomando en cuenta sus fortalezas, debilidades y características generales. En la siguiente tabla se pueden observar estos principios tomados del currículo actual.

Tabla 1

<i>Principios fundamentales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera</i>
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES
Los principios fundamentales del currículo se pueden resumir en:
● El enfoque comunicativo de la lengua: un idioma se aprende mejor como un medio para interactuar y comunicar, y no como un cuerpo de conocimiento que debe ser memorizado.
● El aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE): es un modelo utilizado para integrar el aprendizaje de un idioma con aspectos cognitivos y culturales del aprendizaje, de tal manera que la adquisición de

un idioma sirva como conductor del desarrollo de los estudiantes.

- Estándares internacionales: el currículo se basa en niveles reconocidos internacionalmente y en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas internacionales.
 - Destrezas de pensamiento: el aprendizaje de inglés debe contribuir al desarrollo de las destrezas de pensamiento, habilidades sociales y creativas necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la ciudadanía.
 - Enfoque centrado en el estudiante: las metodologías de enseñanza deberían reflejar y responder a los desafíos y fortalezas de los estudiantes, y facilitar el proceso de aprendizaje, contribuyendo con la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes al igual que su compromiso por aprender.
-

Fuente: Ministerio de Educación (2016)

De todos estos principios, el que tiene una relación más directa con la competencia pragmática es el que menciona al enfoque comunicativo de la lengua. Esta idea enfatiza la comunicación como un objetivo importante en el aprendizaje de un idioma extranjero. Varios autores como Bachman y Palmer (1996), Canale y Swain (1980) y Roever (2009) señalan que la competencia comunicativa en un idioma extranjero no está completa sin el desarrollo de la competencia pragmática por parte de los estudiantes. De este modo, es valioso conocer en qué medida los docentes de inglés que participaron en este estudio incorporan la pragmática en su práctica docente para desarrollar las habilidades comunicacionales en este idioma en sus estudiantes.

Como señalé anteriormente, en Ecuador hay una gran escasez de estudios en el ámbito de la incorporación de la pragmática en el proceso de enseñanza de inglés como

lengua extranjera. Concretamente en Cuenca, hasta la fecha se han realizado dos trabajos investigativos (a nivel de maestría) en este campo. El primero se titula *Communicative Competence: myth or reality when learning English as a Foreign Language*, elaborado por Burbano (2010). El segundo estudio se denomina *Designing and Piloting Part of an Introductory Pragmatics Workbook for 3rd Level Students of the English Degree Course, University of Cuenca* (Heras, 2014).

Por sugerencia mía, se han llevado a cabo pequeños estudios a nivel de grado, ejecutados por los estudiantes, como un requisito para graduarse de profesores de inglés en la Universidad de Cuenca. No cito directamente a ninguno de estos pequeños estudios porque tienen sus limitaciones, propias del nivel de grado. Sin embargo, resulta interesante ver que en estas investigaciones se han encontrado resultados similares a los hallados en otros estudios llevados a cabo en contextos internacionales. Esta escasez local de estudios sugiere que se necesitan más investigaciones sobre la pragmática en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto nacional de Ecuador y en el contexto local de la ciudad de Cuenca.

Ya he mencionado que se ha descubierto que en general los aprendices de una lengua extranjera no desarrollan la competencia pragmática necesaria para mejorar su competencia comunicativa (Ishihara y Cohen, 2022). Esto sucede, entre otras razones, porque los programas de enseñanza de lenguas no han considerado incluir la pragmática en su contenido (Ishihara y Cohen, 2022; Vellenga, 2004). Pero, ¿cuál es la realidad de los docentes de inglés participantes en este estudio? ¿Están ellos incluyendo la pragmática en sus clases? ¿Los libros de texto que utilizan incluyen información relacionada con esta rama de la lingüística en su contenido? En el presente trabajo intento dar respuesta a estas y otras interrogantes.

Relevancia del Estudio

La importancia de este estudio radica en la necesidad de comprender cómo integrar la pragmática en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Ecuador, específicamente en la ciudad de Cuenca. A pesar del avance en la investigación sobre la pragmática a nivel global, como lo indican autores como Ishihara y Cohen (2022) y Kasper y Rose (2002), el contexto ecuatoriano, y particularmente el cuencano, ha sido escasamente explorado en esta área. En este sentido, esta investigación puede contribuir a llenar al menos una parte de un vacío importante en el ámbito académico local, y proporcionar un primer análisis sobre la forma en que los docentes de inglés del Bachillerato General Unificado (BGU) que participan en este estudio incorporan la pragmática en su práctica docente.

La enseñanza de la pragmática no solo es un elemento esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que también les permite mejorar su conocimiento cultural y habilidades sociales en el idioma meta. Esto es particularmente importante en un mundo cada vez más globalizado, donde la comunicación intercultural es una necesidad creciente. Estudios como los de Taguchi (2015) y Roever (2022) subrayan que una competencia pragmática sólida es crucial para evitar malentendidos, situaciones embarazosas, enojos, parecer maleducados y demás fallas en la comunicación que pueden surgir cuando los estudiantes utilizan el inglés en contextos diferentes a los de su aula de clases.

El contexto específico de Ecuador, donde se busca que los estudiantes de BGU alcancen un nivel de suficiencia B1 al finalizar la secundaria (Ministerio de Educación, 2016), plantea un reto adicional. La incorporación de la pragmática en el currículo de inglés responde a la intención de desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda de las diferentes culturas y las diferentes formas de comunicarse que tienen las personas. Sin

embargo, investigaciones previas (Heras, 2014; Burbano, 2010) han señalado que, a nivel local, el estudio de esta área ha sido limitada, tanto en la formación de docentes como en el diseño de materiales educativos.

Este estudio es relevante porque, al centrarse en la incorporación de la pragmática en la enseñanza del inglés en el nivel BGU de Cuenca, ofrece datos y análisis que pueden servir de base para futuras intervenciones pedagógicas y/o cambios en las políticas educativas. Además, a pesar de ser una investigación donde se realiza un primer análisis de la situación, puede ayudar a visibilizar las prácticas actuales y las necesidades formativas de los docentes, con el fin de fomentar una enseñanza de inglés más integral y efectiva.

Motivación para Realizar la Investigación

Mi motivación para llevar a cabo esta investigación surge de la necesidad apremiante de integrar la pragmática en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A nivel internacional, numerosos estudios han resaltado la importancia de la competencia pragmática en el proceso de aprendizaje de segundos idiomas (L2). No obstante, a pesar de estos hallazgos, la realidad ecuatoriana revela una escasez de atención hacia esta competencia (y disciplina) dentro de los programas de formación docente y de los materiales educativos utilizados en las aulas.

La enseñanza del inglés ha sido obligatoria en el sistema educativo ecuatoriano desde 1992, y, a partir de 2016, se ha institucionalizado en los niveles primario y secundario. Sin embargo, la incorporación de la pragmática en este proceso parece ser insuficiente. Investigaciones previas, como las de Ishihara y Cohen (2022), indican que la falta de contenido pragmático en los programas educativos limita el desarrollo de competencias comunicativas efectivas en los estudiantes. Esto es preocupante, ya que la

competencia pragmática es fundamental para evitar malentendidos y situaciones embarazosas en la comunicación, especialmente en contextos interculturales.

Además, los resultados de estudios como los de Barón y Celaya (2022) han evidenciado que muchos aprendices de lenguas extranjeras no desarrollan adecuadamente su competencia pragmática, lo que a menudo resulta en fallos comunicativos. Tal situación puede dar lugar a que un hablante no nativo sea percibido como maleducado o inadecuado, afectando así su capacidad para interactuar con hablantes nativos de manera efectiva. La necesidad de una investigación que aborde este tema se vuelve imperativa, no solo para mejorar la calidad de la enseñanza, sino también para preparar a los estudiantes de manera integral para su futura interacción en un mundo cada vez más globalizado.

La presente investigación se enfoca en los docentes de inglés del nivel Bachillerato General Unificado (BGU) en Cuenca, con el objetivo de analizar cómo están incorporando la pragmática en sus clases. Este análisis es esencial, ya que los educadores desempeñan un papel crucial en la formación de competencias comunicativas en sus estudiantes. La observación directa y el análisis de materiales de enseñanza permitirán obtener una visión clara sobre las prácticas docentes y la efectividad de los libros de texto utilizados en las aulas. Además, se busca explorar la percepción de los docentes sobre la importancia de la pragmática en el aprendizaje del idioma.

Asimismo, es importante destacar que esta investigación no solo aspira a identificar las falencias existentes, sino que también busca generar recomendaciones que puedan servir de base para futuras intervenciones pedagógicas y reformas en las políticas educativas. En un contexto donde el desarrollo de la competencia comunicativa es crucial, esta investigación se propone visibilizar la importancia de la competencia pragmática y su integración en el currículo de inglés.

Por último, al abordar esta temática, se espera contribuir a llenar el vacío existente en la literatura académica local sobre la enseñanza de la pragmática en el contexto ecuatoriano. Con este propósito, esta investigación no solo pretende ser un primer análisis de la realidad actual. También aspira a ser un primer paso hacia la implementación de cambios significativos en la enseñanza del inglés. Así se podría promover una educación más integral y efectiva que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la comunicación en un mundo intercultural.

El presente trabajo está dividido en 7 capítulos. En el capítulo 1, incluyo los antecedentes y la fundamentación de este estudio. Luego está el capítulo 2, que contiene el marco teórico y conceptual sobre el cual se sustenta esta investigación. Empiezo con una breve reseña sobre el origen de la pragmática. Después, analizo sus principales definiciones y conceptos. A continuación, examino algunos componentes de esta rama de la lingüística, tales como el principio de cooperación (Grice, 1975). Incluyo, también, como elemento sustancial de la pragmática, a los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969). De forma general, los actos de habla son entendidos como las acciones que realizamos al emplear alguna función del lenguaje en un contexto específico. De todos los componentes de la pragmática, los estudios empíricos se han enfocado principalmente en los actos de habla (Ishihara y Cohen, 2022). En este capítulo también analizo el contexto y competencia comunicativa, algunas teorías y métodos para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, y la metodología de investigación utilizada en la pragmática.

En el capítulo 3, presento el estado del arte, donde analizo estudios de los últimos años relacionados con pragmática y enseñanza de lenguas y pragmática y enseñanza del inglés como segundo idioma o lengua extranjera (L2). Este capítulo está dividido en tres segmentos: estudios descriptivos y exploratorios, estudios con intervención educativa y estudios sobre libros de texto. Se puede observar cómo ha evolucionado la investigación en

esta rama de la lingüística, pasando de estudios descriptivos a intervenciones pedagógicas que incluyen recomendaciones en cuanto a cómo enseñar pragmática en el aula y en cuanto a su incorporación en los libros de texto de idiomas.

El capítulo 4, corresponde a la metodología, donde explico el diseño y enfoque empleados, así como el proceso de recolección de datos. Al tratarse de un tema nuevo en nuestro contexto, he creído conveniente realizar un estudio de caso descriptivo con enfoque cualitativo. También, presento una descripción de quiénes fueron los participantes y el procedimiento empleado al efectuar el análisis de los datos.

Luego, en el capítulo 5, examino los resultados de este estudio. Seguido de esto, en el capítulo 6 presento la discusión para comparar los resultados obtenidos en este estudio con aquellos reportados en estudios previos. Por último, en el capítulo 7, expongo las principales conclusiones, limitaciones, reflexiones generales y recomendaciones del presente trabajo.

Capítulo 1 Antecedentes del Estudio

1.1 Fundamentación de la Investigación

En las últimas décadas, la competencia pragmática (y en general el estudio de la relación entre lenguaje y cultura) ha sido uno de los focos de atención más importantes en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esto lo corroboran varios estudios (Bardovi-Harlig, 2013a; Cohen, 2017; Félix-Brasdefer, 2019; Haselow, 2021; Ishihara y Cohen, 2022; Kasper y Rose, 2002; Sánchez-Hernández y Martínez-Flor (2022); Taguchi, 2015; Taguchi y Roever, 2017).

Según lo señala Leech (1983), este interés se ha desarrollado debido, en parte, a que el estudio de la pragmática contribuye a entender la naturaleza del lenguaje y la manera en la que este es usado en la comunicación. Además, según la perspectiva de Yule (1996), la pragmática es atractiva porque incluye el análisis del sentido que damos a otros seres humanos a través del lenguaje. Fundamentalmente, la pragmática ha llamado la atención de muchos lingüistas y docentes alrededor del mundo debido a que el aprendizaje de un idioma y el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) involucran no solamente el estudio de sus reglas sintácticas, morfológicas o fonológicas; también implica aprender reglas sociales de comunicación que nos guían acerca de cómo y cuándo utilizar la lengua apropiadamente (Thomas, 1983), tomando en cuenta el contexto.

Es decir, siguiendo lo expresado por Bachman (1990), Canale y Swain (1980) y Chomsky (1980), el aprendizaje de un idioma no está completo si no se desarrolla la competencia pragmática. La relevancia de esta rama de la lingüística se ve reflejada en los análisis científicos del lenguaje que abarcan no solo un punto de vista sintáctico o semántico. Estos estudios se enfocan en una perspectiva más real (Bachman, 1990), una

mirada al funcionamiento del lenguaje (Canale y Swain, 1980), al uso del lenguaje y su relación con los distintos contextos (Celce-Murcia et al., 1995; Cenoz y Valencia, 1996). De esta manera, apunta Reyes (1994), incluso nos damos cuenta de que no somos simplemente usuarios de una lengua, pues la vamos transformando al mismo tiempo que esta nos va transformando también a nosotros.

El análisis del lenguaje en contexto, de los diferentes elementos que forman parte de la comunicación, de cómo una palabra o frase pueden tener diferentes significados, de cómo se puede comunicar más de lo que en realidad se dice (Yule, 1996), a pesar de ser muy importante e interesante, no ha sido para nada una tarea sencilla. Al estudiar a los usuarios de la lengua, al igual que el significado que ellos dan a las palabras, siempre en un contexto específico, estamos entrando en un territorio poco explorado, un territorio que, incluso, ha sido considerado el basurero (Reyes, 1994) donde se deposita todo aquello que la sintaxis o la semántica no pueden explicar o estudiar. Es por esto que esta rama de la comunicación y el lenguaje está en constante evolución. Incluso su definición, destaca Levinson (1983), desde el principio no estuvo del todo clara ni delimitada. La noción de pragmática se ha ido transformando gracias a los aportes de investigadores y de lingüistas y filósofos del lenguaje.

Pero, ¿qué significa pragmática? Ishihara y Cohen (2010) nos advierten que, a pesar de que de manera general la palabra *pragmática* implica ser práctico, dentro de la lingüística, este término adquiere un significado más profundo y complejo; no se trata simplemente de una aproximación práctica a una situación. Con base en lo expresado por Félix-Brasdefer (2019), tener competencia pragmática en una lengua significa poder ir más allá del sentido literal de lo dicho o escrito, y de esta manera interpretar el mensaje real, las suposiciones, propósitos o metas y los tipos de acciones que se están realizando mediante el

habla (Crystal, 1997; Yule, 1996). Más adelante, analizaré otras definiciones de esta área de la lingüística, sobre todo aquellas que considero la guía central sobre la cual se basan los objetivos de este trabajo.

Como se puede ver, la pragmática es un área de la lingüística que constituye un aspecto importante de la competencia comunicativa. Se ocupa de cómo los seres humanos creamos significado usando palabras; analiza el rol que el contexto juega en la forma de comunicarnos. En lugar de analizar el significado de las palabras por sí solas, la pragmática examina el significado que damos a las palabras en un contexto determinado, para una función específica. Es decir, el estudio de esta rama de la lingüística también implica observar a los usuarios de la lengua y determinar cómo se produce la comunicación en las interacciones humanas.

1.2 Los Docentes de Inglés en Ecuador

Para ser profesor de inglés en Ecuador se debe contar con la formación académica adecuada; es decir, se debe obtener el título universitario correspondiente. Por lo general, la carrera de formación de docentes de inglés dura 4 años, los cuales están divididos en 8 semestres. Históricamente en Ecuador ha existido escasez de profesores de este idioma. Por este motivo, las autoridades han implementado ciertas acciones, que han resultado inadecuadas en la práctica, como la de encargar la enseñanza de esta asignatura a docentes de otras áreas, o contratar a profesores que tienen algún conocimiento de inglés, pero que no cuentan con la debida formación pedagógica. Sin embargo, en los últimos años ha habido un incremento en las universidades que cuentan con esta carrera; en el contexto de Cuenca y su región, 4 de 5 universidades la ofertan (Ministerio de Educación, 2016).

En Ecuador, mejorar el nivel de inglés en los estudiantes de instituciones públicas (y privadas) ha sido un objetivo de distintos actores de la educación, a saber, gobierno central,

autoridades, maestros y padres de familia. Es así que en el año 2012, el gobierno ecuatoriano aplicó varias pruebas a maestros de inglés de secundaria. Después de concluir que el nivel de la gran mayoría era inadecuado, se inició una campaña para que los profesores puedan tener un dominio aceptable de esta lengua. El principal programa de apoyo para estos profesores fue el denominado “GoTeacher”, en el cual muchos maestros recibieron becas para capacitarse en universidades de Estados Unidos (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT], 2013).

Se desconoce el impacto que ha tenido el programa mencionado. Sin embargo, al parecer los estudiantes no están alcanzando los objetivos establecidos en cuanto al nivel de conocimiento y manejo del inglés. Esto es resaltado por los docentes participantes de este estudio, quienes manifiestan que la mayoría de estudiantes no está llegando al nivel establecido para ellos al término de la secundaria: B1. Asimismo, los datos que proveen agencias como Education First (2023) no son alentadores. Esta empresa internacional de educación determinó que en el año 2022 Ecuador ocupaba el puesto número 80 de un total de 113 países participantes en lo que se refiere al nivel de suficiencia de inglés, lo cual lo ubica en la banda de “muy bajo.” Esto nos ubica en el puesto 18 de 20 países en Latinoamérica. Es evidente que este tipo de estudios tiene sus limitaciones, pero no se puede negar que refleja al menos parte de la realidad que se vive en países como Ecuador en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de inglés.

Como se ha podido observar, la pragmática es una parte de la lingüística que no puede ser omitido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundos idiomas y lenguas extranjeras. En varias partes del mundo se han realizado estudios que han demostrado que los estudiantes de otras lenguas no están desarrollando la competencia pragmática a un nivel adecuado. Esto se debe a varios factores, entre ellos el hecho de que los programas de enseñanza de lenguas por lo general no incluyen a la pragmática o a elementos culturales en

el contenido. Asimismo, los libros de texto suelen enfocarse en gramática y no prestan la atención debida a aspectos más funcionales del lenguaje.

1.3 Preguntas de Investigación

Este trabajo de investigación estuvo guiado principalmente por las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Cuáles son los conocimientos y experiencias que manifiestan los docentes participantes respecto a la incorporación de la pragmática en sus clases?
2. ¿De qué manera los docentes participantes incorporan la pragmática en el aula de clases? ¿Qué objetivos, materiales, actividades o evaluaciones son implementados para el desarrollo de la competencia pragmática?
3. ¿En qué medida y de qué manera los libros de texto usados por los docentes incluyen actos de habla en su contenido?

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Analizar en qué medida los profesores participantes están incorporando la pragmática en su práctica docente, tomando en cuenta su propia opinión, las actividades realizadas en el aula y el libro de texto utilizado.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Indagar en los conocimientos y experiencias que manifiestan los docentes participantes respecto a la incorporación de la pragmática en sus clases.

- Examinar la manera en que los docentes participantes incorporan la pragmática en el aula de clases, tomando en cuenta los objetivos, materiales, actividades y evaluaciones implementadas.
- Analizar los libros de texto usados por los profesores para determinar en qué medida se incluye contenido de la pragmática de la lengua inglesa.

En conclusión, la pragmática es un elemento sustancial dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Esta rama de la lingüística ha llamado la atención de muchos investigadores en este ámbito. Los expertos advierten que la pragmática no está siendo incorporada en programas de enseñanza de lenguas. Esto constituye una desventaja para los estudiantes, ya que limita el desarrollo de su competencia comunicativa en el idioma meta.

No sabemos cuál es la situación de los docentes de inglés del nivel de Bachillerato General Unificado en Cuenca, Ecuador, con respecto a la incorporación de la pragmática en sus clases. En este sentido, por medio del presente trabajo, pretendo conocer en qué medida estos profesores están incorporando la pragmática en su práctica docente, tomando en cuenta su propia visión del tema, las actividades realizadas en el aula y el libro de texto utilizado. Los docentes participantes pertenecen a dos instituciones públicas, una privada y dos fiscomisionales. En la institución privada, los estudiantes reciben 9 horas de clases de inglés por semana. En los colegios públicos estas clases se han reducido de 5 a 3. Y en algunas instituciones fiscomisionales se mantienen las 5 clases semanales. Cabe aclarar que cada hora clase tiene una duración de 40 minutos en todas las instituciones.

En este capítulo, he brindado una descripción general del significado e importancia que tiene la pragmática en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Asimismo, he realizado una descripción del problema a abordar en este trabajo, conjuntamente con el

contexto donde esta investigación se llevó a cabo, incluyendo una representación de los docentes participantes. También he expuesto las preguntas de investigación que trataré de responder en esta tesis, así como los objetivos planteados. En el siguiente capítulo, me abocaré a describir el marco teórico de la presente tesis doctoral, en el cual amplío el problema de investigación y describo los planteamientos teóricos que guían el presente trabajo.

Capítulo 2 Marco Teórico y Conceptual

El presente marco teórico explora los conceptos clave que fundamentan esta investigación sobre el desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de inglés como lengua extranjera. En primer lugar, abordo el concepto de competencia comunicativa, entendida como la capacidad de emplear el lenguaje de manera adecuada en contextos variados, y examino la competencia pragmática, componente esencial que permite al hablante adaptar su discurso a las normas sociales y culturales específicas de cada situación. A continuación, introduzco la noción de pragmática y reviso diversas definiciones que destacan su papel en el estudio del lenguaje en uso, enfocado en los aspectos sociales y contextuales de la comunicación. Asimismo, presento teorías y métodos de enseñanza de idiomas, con un énfasis particular en la enseñanza de la pragmática, dado que esta última es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas avanzadas. Finalmente, describo los principales instrumentos utilizados para la recolección de datos en el campo de la pragmática, esenciales para analizar y comprender el desarrollo de la competencia pragmática en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

2.1 La Competencia Comunicativa

En contraposición a la teoría de Chomsky (1965) sobre competencia y actuación, que destaca el conocimiento implícito y estructural del lenguaje, Hymes (1972) propone un concepto más amplio: la competencia comunicativa. Mientras que Chomsky se enfoca en la competencia gramatical, es decir, el conocimiento abstracto de las reglas y estructuras del idioma, Hymes (1972) considera que este conocimiento es insuficiente para una comunicación efectiva. Para Hymes (1972), es fundamental no solo conocer la gramática, sino también entender las normas y reglas que guían el uso adecuado del lenguaje en

diversos contextos. En este sentido, la competencia comunicativa no solo engloba la estructura del idioma, sino también su funcionalidad en contextos específicos, evaluando no solo lo que es gramaticalmente correcto, sino lo que es adecuado, factible y realizado en la práctica.

Hymes (1972) postula que una persona que ha alcanzado un nivel adecuado de competencia comunicativa posee tanto conocimiento como habilidades para el uso del lenguaje. Este uso depende de criterios específicos: (1) si una construcción es formalmente posible dentro de las reglas de la lengua, (2) si es factible en función de los recursos disponibles, (3) si es adecuada en el contexto particular de uso, y (4) si es efectivamente realizada en la práctica. Estos aspectos destacan que la competencia comunicativa trasciende el conocimiento teórico de la gramática, integrando el uso práctico y la adecuación contextual.

Esta teoría es ampliada en la década de 1980 por Canale y Swain, quienes desarrollan un modelo de competencia comunicativa que identifica cuatro componentes esenciales: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica. La competencia gramatical implica el conocimiento de la estructura de la lengua, incluyendo aspectos como morfología, sintaxis, semántica y fonología. Este componente representa el dominio de las reglas y principios gramaticales básicos para construir enunciados correctos. Sin embargo, para Canale y Swain (1980), la gramática, aunque fundamental, es solo una parte del proceso comunicativo.

La competencia discursiva se refiere a la capacidad para crear enunciados coherentes y cohesivos en la interacción. Esto implica la habilidad de organizar oraciones en secuencias que resulten lógicas y claras en un discurso, lo cual es esencial para la

producción y comprensión de textos hablados o escritos. La coherencia y cohesión de un mensaje son aspectos cruciales para asegurar que el intercambio comunicativo fluya de manera comprensible.

La competencia sociolingüística incluye el conocimiento sobre cómo adaptar el lenguaje a diferentes contextos sociales y culturales. Esto abarca no solo el vocabulario apropiado, sino también el uso de expresiones y formas de cortesía que varían según el contexto y la relación entre los hablantes. Este componente también incluye la competencia pragmática, que se refiere al uso del lenguaje en función de las intenciones y expectativas sociales, permitiendo a los hablantes emplear el tono, registro y vocabulario adecuado según las circunstancias. Así, la competencia sociolingüística permite que el hablante responda a las expectativas de su comunidad lingüística.

Por último, la competencia estratégica hace referencia a las habilidades para resolver problemas en la comunicación. Este componente incluye el uso de estrategias como la paráfrasis, el cambio de tema o el uso de gestos y otros elementos no verbales para compensar limitaciones en otras áreas del conocimiento del idioma. La competencia estratégica es especialmente importante en situaciones en las que el hablante carece de un conocimiento completo de la lengua o enfrenta barreras en la comunicación.

Posteriormente, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) amplían el concepto de competencia comunicativa con una estructura en dos grandes áreas: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa abarca el conocimiento gramatical y la capacidad de construir discursos coherentes. Mientras tanto, la competencia pragmática permite a los hablantes hacer un uso adecuado del idioma en diferentes situaciones y con propósitos específicos. Bachman y Palmer (1996) sostienen

que el conocimiento de la lengua y su uso efectivo en contextos comunicativos son dos caras de una misma moneda, y enfatizan la importancia de combinar ambas habilidades para lograr una comunicación efectiva.

Ambos modelos (el de Canale y Swain (1980) y el de Bachman y Palmer (1996)) son fundamentales en el desarrollo de la teoría de la competencia comunicativa. Ambos coinciden en que la competencia comunicativa es un constructo complejo que abarca no solo el conocimiento gramatical, sino también la capacidad para adaptarse a diferentes contextos y emplear estrategias comunicativas efectivas. Esta integración de habilidades es fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que la competencia comunicativa es clave para que los aprendices logren una interacción efectiva en el idioma meta. La competencia comunicativa, por lo tanto, se convierte en un objetivo esencial del aprendizaje de idiomas, ya que permite a los estudiantes no solo comprender y producir enunciados correctos, sino también responder de manera adecuada a las situaciones de comunicación en diversos contextos culturales y sociales.

2.2 La Competencia Pragmática

Como se puede apreciar en el segmento anterior, un componente esencial de la competencia comunicativa es la competencia pragmática. En la presente tesis, la referencia principal para entender el término “competencia” (también es entendido como “conocimiento”) es lo que, al respecto, Ishihara y Cohen (2022) mencionan: “Los términos *competencia* y *conocimiento*...abarcan el conocimiento declarativo o [tener] conciencia [de] así como el conocimiento procedimental, habilidad, destrezas, o actuación al aplicar ese conocimiento” (p.3). [Mi traducción] Ishihara y Cohen (2022), añaden que la competencia pragmática se puede entender como la construcción del significado de manera

conjunta a través de medios lingüísticos y no lingüísticos en un continuo contexto interactivo. Según estos autores, la idea anterior debería ser un objetivo que forme parte de los programas y materiales para la enseñanza de lenguas. Es decir, consideran importante que el aprendiente de inglés como lengua extranjera desarrolle su competencia pragmática. Esto implica el poder construir el significado conjuntamente con los demás participantes de la interacción, usando el lenguaje de manera apropiada, y tomando en cuenta el contexto para así poder mantener una comunicación efectiva.

Taguchi y Roever (2017) argumentan que tener competencia pragmática (también usan la palabra conocimiento) significa “poseer herramientas lingüísticas para poder realizar actos comunicativos en el idioma meta.” (p.20) [mi traducción] Asimismo, indican que para una correcta interacción se debe tener también conocimiento sociopragmático, entendido como las normas culturales que una persona debe seguir. Estos autores agregan que tener competencia pragmática también implica tener conciencia de que una situación o contexto por sí solos no determinan necesariamente el tipo de lenguaje que será usado. Señalan que las personas pueden usar un estilo formal o informal en un mismo contexto y con las mismas personas, dependiendo de su percepción de lo que es apropiado. Asimismo, dicen que un aprendiente de un idioma extranjero puede tener competencia pragmática en el idioma meta, y al mismo tiempo optar por no poner esa competencia en práctica; puede decidir, por ejemplo, usar las normas de su idioma materno (en el idioma meta) para mantener un sentido de identidad.

El Consejo de Europa (2021) en el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ofrece la siguiente definición de lo que es competencia pragmática:

La competencia pragmática se refiere al uso en sí de la lengua en la (co) construcción del texto. La competencia pragmática se refiere principalmente al conocimiento que posee el/la usuario/a y/o aprendiente de los principios según los cuales los mensajes:

se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);

se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);

se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (Consejo de Europa, 2021, p. 153).

En el párrafo anterior se puede ver que la competencia pragmática, para el MCER, es la capacidad de emplear el idioma de manera efectiva para comunicarse y dar sentido a lo que se dice en distintos contextos. Incluye tres componentes: saber estructurar el discurso, usar la lengua para cumplir con distintos propósitos comunicativos, y organizar los mensajes de acuerdo a patrones típicos de interacción y conversación. Esta definición de competencia es más detallada, ya que, como se menciona en el Marco Común Europeo (2021), ellos no se basan únicamente en la definición ofrecida por la lingüística aplicada, sino que incorporan también las ofrecidas por la psicología y la sociopolítica.

Para Taguchi (2015), la competencia pragmática es la capacidad para manejar de forma efectiva la relación entre el lenguaje, los interlocutores y el contexto comunicativo. Este tipo de competencia requiere no solo conocimiento del idioma, sino también una comprensión profunda de las normas sociales y culturales que orientan la interacción. La pragmática, en este enfoque, examina cómo el hablante y el oyente crean y negocian significado de manera colaborativa, recurriendo a elementos tanto verbales como no

verbales dentro de actividades enmarcadas en un contexto cultural específico (LoCastro, 2003).

Como se puede apreciar, la competencia pragmática, como parte de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas, abarca tanto el conocimiento como la habilidad para usar el lenguaje de forma adecuada en contextos interactivos. Este tipo de competencia implica la capacidad de construir y compartir significados de manera colaborativa, utilizando tanto recursos lingüísticos como no lingüísticos. La competencia pragmática no solo se limita a elegir palabras adecuadas, sino también a adaptar el registro, formal o informal, dependiendo de factores contextuales y de los participantes en la conversación. El desarrollo de la competencia pragmática no solo permite a los estudiantes comunicarse adecuadamente en el idioma meta, sino también adaptarse a diferentes contextos y reflejar su identidad cultural en el proceso, lo cual es crucial para lograr una interacción auténtica y significativa.

Es importante aclarar que, en esta tesis al realizar las entrevistas, los análisis de los libros de texto y las observaciones de clase intento conocer cómo se aborda la enseñanza de la pragmática en el idioma inglés, con el objetivo de desarrollar la competencia pragmática en este idioma en los estudiantes. Es decir, enseñar pragmática para que los aprendientes puedan desarrollar su competencia pragmática. Kasper (1997) indica que una competencia (lingüística o pragmática) “no se puede enseñar,” y que es un tipo de conocimiento que un estudiante de lenguas posee, desarrolla, adquiere, usa o lo pierde. Esta autora añade que lo que el profesor puede hacer es generar oportunidades para que el aprendiente pueda desarrollar su competencia pragmática.

En la gran mayoría de trabajos analizados para esta tesis los autores utilizan “pragmática” para referirse a (o en relación con) la “competencia pragmática.” Siguiendo esta idea, el término “pragmática”, aparte de una disciplina filosófica, en esta tesis, se refiere a la competencia pragmática, el tener conocimiento de las reglas que rigen el uso del lenguaje tomando en cuenta el contexto. En artículos y libros publicados sobre este tema, los autores incluyen frases como “la enseñanza de la pragmática”, “la importancia de la pragmática en el aula de clase”, “cómo enseñar pragmática”, “cómo incorporar la pragmática en la enseñanza de inglés” y más. En estos trabajos se incluye también una definición de lo que los autores entienden como competencia pragmática. Por ejemplo, uno de los libros más importantes que se han publicado acerca de cómo enseñar pragmática se titula: *Teaching and Learning Pragmatics: where language and culture meet* (Ishihara y Cohen, 2022). (Enseñar y aprender pragmática: donde el idioma y la cultura se juntan [mi traducción]. El título no dice “Enseñar y aprender la competencia pragmática...”, a pesar de que este es el objetivo de los autores.

2.3 Breve Historia de la Pragmática

En este apartado intento hacer una breve descripción sobre la historia de la pragmática en la lingüística. A pesar de que la pragmática como disciplina aparece a principios del siglo XX, el ser humano ya se había preguntado sobre el uso del lenguaje desde mucho antes. Así, filósofos como Platón y Aristóteles reflexionaban acerca del funcionamiento del lenguaje (Reyes, 1994). El uso del lenguaje también ha sido una preocupación de personajes como San Agustín, Bacon, Locke y Ockham (Reyes, 1994). Con base en estas ideas, se puede evidenciar que el análisis del lenguaje nace con la filosofía, y que ya se estudiaba la pragmática mucho antes de que esta surgiera como

disciplina. En los siguientes párrafos intento realizar un brevísimo resumen del origen de la pragmática como subdisciplina importante, por derecho propio, de la lingüística moderna.

La lingüística, tal y como la conocemos hoy, se fundamenta, principalmente, en las ideas de Ferdinand de Saussure, que luego serían publicadas en el libro denominado *Curso de Lingüística General*, en el año 1916 (López y Hernández, 2017). Este autor constituye uno de los precursores que consideraron al lenguaje como objeto de estudio (Casteleiro, 2000). A pesar de que Saussure sentó las bases de la lingüística moderna, no profundizó en el análisis del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019), aunque sí lo menciona (¿de forma indirecta?) al hacer la distinción entre lengua y habla. Pensaba que el habla era la expresión externa de la lengua, que el habla era lo que daba origen a la lengua y se encargaba de su evolución. Se puede notar su preocupación por el uso de un idioma en contexto, aunque su objeto de estudio fue la lengua por sí sola (López y Hernández, 2017). Ferdinand de Saussure fue el pionero del análisis estructural del lenguaje, es decir, de un análisis enfocado en aspectos como la sintaxis, semántica, morfología y fonología (Félix-Brasdefer, 2019).

Se debe mencionar que la pragmática, como disciplina, no tiene una historia formal u oficial (Biletzki, 1996), ya que existen muchas versiones sobre su origen. No existe consenso sobre la historia de la pragmática lingüística. En una de las revistas científicas (sobre lingüística) más importantes, que publica investigaciones relacionadas con la pragmática desde 1977, *Journal of Pragmatics*, existen muy pocos artículos relacionados con el origen de esta disciplina (ver, Biletzki, 1996; Foolen, 2019; Haberland y Mey, 2002 para mayores detalles). Una de las versiones más aceptadas, según Biletzki (1996), es que el término *pragmática* dentro del área de la comunicación humana fue propuesto por primera vez por el filósofo C. S. Pierce a finales del siglo XIX. Fue su discípulo, Charles

Morris, quien la identificó en el año 1938 como una disciplina que trata sobre los signos y su interpretación (López y Hernández, 2017).

Tomando como base los aportes de Saussure, en la década de 1960 surge la gramática generativa (Chomsky, 1965) a través de la cual se introducen los conceptos de *competence* y *performance* (competencia y actuación). La competencia es entendida como el conocimiento que un hablante de un idioma tiene en relación con su morfología, sintaxis y fonética. Por otro lado, la actuación tiene que ver con el uso del idioma. Estos enfoques contribuyeron al fortalecimiento del estudio del lenguaje en contexto: pragmática. Además, estas ideas de competencia y actuación tienen relación con la distinción entre lengua y habla propuesta por Saussure, de manera que se puede entrever la influencia de este en la lingüística moderna y la pragmática (Reyes, 1994).

Desde su aparición (en lingüística) hasta la década de 1970, la pragmática fue objeto de estudio de la filosofía del lenguaje. De acuerdo con lo que Reyes (1994) menciona, los análisis pragmáticos eran principalmente teóricos y especulativos. Es a partir de los años 70 del siglo pasado, según lo señala Félix-Brasdefer (2019), que se empieza a establecer un marcado interés por analizar el lenguaje y el contexto. Especialmente a partir de los años 80 del siglo pasado este interés se empieza a extender por todo el mundo (Ishihara y Cohen, 2010) y se vuelve uno de los focos de estudio más importantes de investigadores, filósofos y lingüistas. De esta manera, la pragmática se ha ido fortaleciendo hasta establecerse hoy en día como una disciplina en todo su derecho, que incluso, como lo señala González (2009), en algunas universidades se ha convertido en una asignatura fundamental de carreras relacionadas con el aprendizaje de idiomas. Hoy en día la pragmática incluye una gran cantidad de estudios empíricos y enfoques metodológicos para su enseñanza (Taguchi, 2015).

2.4 La Noción de Pragmática

Gutiérrez (1987) destaca que la pragmática se desprende de la semiótica, al igual que lo hacen la sintaxis y la semántica. Es importante puntualizar que, “la sintaxis estudia las relaciones de las palabras entre sí. La semántica trata del significado de las palabras. La pragmática estudia el uso de las palabras por parte de los hablantes” (Gutiérrez, 1987, p.128). Este autor agrega que, hasta la década de 1970, influenciados por el positivismo lógico, la sintaxis y la semántica eran los principales objetos de estudio, y que la pragmática no tenía una importancia marcada. Foolen (2019) señala que, a partir de la década de 1980, al mismo tiempo que el interés por la pragmática se acentúa, su definición sigue evolucionando, a tal punto que hoy en día no existe una definición oficial, única o incluso totalmente clara.

Félix-Brasdefer (2019) asegura que la manera de entender a la pragmática ha tomado varias perspectivas, a saber: “cognitiva, filosófica, funcional, sociocultural, discursiva e intercultural.” (p. 7). Sin embargo, siguiendo las palabras del autor, hoy en día la pragmática puede ser entendida de dos maneras generales. La primera es el “enfoque cognitivo-filosófico” (p.7), que ve a esta rama de la lingüística como parte de la gramática, y hace reflexiones lógicas sobre el significado. La segunda es el “enfoque interactivo-sociocultural” (p.7), el cual considera al contexto como un elemento importante a ser analizado. En este enfoque, la negociación del significado cobra mucha importancia, al ser realizado en contextos socioculturales específicos. Este enfoque, se centra más en el aspecto funcional del lenguaje. Al igual que Félix-Brasdefer (2019), en esta tesis me guío por el enfoque interactivo-sociocultural para entender a la pragmática.

Las definiciones aquí incluidas sirven de base para entender a la pragmática como disciplina que pertenece no solo a la filosofía del lenguaje, sino a la lingüística aplicada.

Como consecuencia, la información compartida en este apartado facilita el entendimiento de cómo esta disciplina constituye un elemento primordial en la comunicación humana y, por tanto, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, en el caso del presente trabajo, el inglés como lengua extranjera. No incluyo todas las definiciones de pragmática que existen, solo las que guían el presente trabajo investigativo.

Siguiendo un orden cronológico, empiezo con la definición que Morris (1938) propuso. Según este filósofo, la pragmática estudia la relación de los signos con los que interpretan estos signos. Esto, aplicado a la comunicación humana, significa que esta rama de la lingüística estudia el lenguaje como un conjunto de códigos, pero también presta atención a los usuarios de la lengua Morris (1938), a pesar de que todavía no se mencionan a elementos extralingüísticos que influyen en su uso.

Varias décadas más tarde, Stalnaker (1972) establece que la pragmática es el estudio del lenguaje en relación con sus usuarios. En palabras de este autor, si la semántica estudia únicamente la lengua, la pragmática estudia la lengua y sus usuarios, en términos del significado que estos dan a las palabras usadas. Profundizando un poco más, Stalnaker (1972) menciona que la pragmática estudia los actos lingüísticos (actos de habla) y los contextos en los cuales estos actos se llevan a cabo. Así, aparte de la lengua y sus usuarios, las situaciones de uso de la lengua también son importantes. Stalnaker (1972), además, indica que en la pragmática se debe estudiar las características del contexto donde se lleve a cabo una conversación, ya que estas ayudan a entender lo que se quiere expresar al emitir oraciones.

Asimismo, este autor hace referencia a un tema nuevo para la época que rápidamente entró al campo de la pragmática: los actos de habla. De todos los componentes de la pragmática, en la presente tesis presto especial atención a los actos de habla, ya que

constituyen uno de los elementos que más se ha estudiado en el ámbito de la pragmática y su relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Ishihara y Cohen, 2022).

Como se puede apreciar, desde sus inicios hasta la década de 1970, el entendimiento de la pragmática se expandió para incorporar otros elementos de estudio aparte del idioma y los usuarios. Entre estos elementos tenemos el contexto. Esto nos debería hacer reflexionar sobre el hecho de que no usamos las mismas palabras, ni la misma manera de comunicarnos en todos los contextos en que nos desenvolvemos. A pesar de que utilicemos los mismos actos de habla, nuestro vocabulario, tono de voz, incluso hasta las reglas gramaticales, cambian muchas veces.

Casi una década más tarde, Levinson (1983) publica un trabajo seminal en formato de libro, titulado *Pragmática*. Para esta época, esta rama de la lingüística había evolucionado considerablemente, al punto de que el autor empieza su trabajo diciendo que incluir todas las perspectivas acerca de lo que la pragmática estudia no sería posible. Asimismo, Levinson (1983) advierte que es muy difícil encontrar una definición que no sea excluyente, de modo que intenta analizar las ventajas y debilidades de las diferentes maneras de interpretar a la pragmática. Para este autor, la pragmática se ocupa del aspecto funcional de la lengua, los principios que regulan el uso del lenguaje y los aspectos del contexto que influyen en el lenguaje.

Además, Levinson (1983) menciona que ningún concepto de pragmática sería aceptable si no se incluyesen aspectos como deixis, presuposición, actos de habla e implicatura conversacional. De estos términos propuestos por el autor, en el presente trabajo incluyo un análisis de implicatura conversacional (y actos de habla, como mencioné antes). Además, Levinson (1983) reflexiona sobre la importancia que tiene el “oyente” en

una acción comunicativa. Queda en evidencia que una persona podrá emitir algún enunciado, pero otra cosa muy distinta es que el mensaje sea entendido por el receptor.

En este punto es visible la evolución de las definiciones de pragmática. Tal como menciona Reyes (1994), todo lo que no se podía explicar desde el punto de vista de la sintaxis o semántica era colocado en el campo de la pragmática. Se podría pensar, incluso, que este fenómeno perjudicó de alguna manera a la pragmática, puesto que su objeto de estudio se volvía más oscuro. Algo que también es destacable en la contribución de Levinson (1983) al entendimiento de lo que es pragmática es la mención del receptor del mensaje, y todo lo que debe saber para poder interpretar el significado. De esta manera, podemos entender que para que una interacción humana tenga éxito se deben considerar muchos factores.

En la idea que Thomas (1995) propone acerca de esta rama de la lingüística, también se menciona que la pragmática estudia el significado que se produce entre un emisor o hablante y un receptor u oyente y el efecto que los enunciados pueden producir. Esta idea da cuenta de que los significados pueden ser totalmente subjetivos. Por ejemplo, muchas veces se puede apreciar que las nuevas generaciones en distintos países inventan palabras nuevas para referirse a distintas cosas o ideas, o modifican el significado de palabras conocidas. En estos casos, a muchas personas que no están familiarizadas con esas nuevas maneras de comunicarse, les resulta muy difícil entender lo que están diciendo.

Las diferentes maneras de entender a la pragmática que he analizado hasta ahora también se transformaron, y sirvieron de base para futuras definiciones. Con el paso del tiempo, el entendimiento, objetivos y alcance de la pragmática lingüística, como elemento importante en las interacciones humanas, fueron desprendiéndose de las nociones generales de la pragmática como disciplina filosófica. Es decir, retomando las ideas de Reyes (1994)

y Taguchi (2019), los análisis en el campo de la pragmática lingüística se han transformado para ahora considerar no únicamente descripciones filosóficas, sino nociones que aporten al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera (L2). Las siguientes tres definiciones están mucho más enlazadas con el sustento teórico del presente trabajo, en lo que se refiere a entender esta rama de la lingüística.

Para Yule (1996), la pragmática estudia el significado de lo que el emisor (hablante o escritor) quiere comunicar y lo que el receptor (oyente o lector) interpreta. Indaga lo que las personas en realidad quieren decir con sus enunciados, más que lo que dichos enunciados significan por sí solos. La pragmática estudia el significado del hablante, el significado contextual; estudia cómo, a veces, se comunica más de lo que se dice (Yule, 1996).

Es interesante ver cómo se van incorporando cada vez más elementos de la comunicación en las definiciones de pragmática. Yule (1996) también incluye la importancia del receptor del mensaje y el hecho de que a veces comunicamos otra cosa diferente a lo que decimos. Pero también aclara que a veces comunicamos más cosas de las que decimos. Al profundizar en esta última idea, se puede pensar en que a veces es necesario utilizar solo una o dos palabras para comunicar un mensaje, o incluso a veces únicamente con el cuerpo podemos transmitir una idea, por ejemplo, con la forma de mirar a alguien o con señas.

Un año más tarde, con relación al trabajo de Yule (1996), Crystal (1997) afirma que la pragmática es el estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios. Esta idea incluye, además, las dificultades que tienen que enfrentar los usuarios al emplear la lengua en interacciones sociales, las elecciones que realizan a la hora de comunicarse y los efectos que su uso del lenguaje tiene en sus interlocutores. Esta ha sido una de las definiciones más

utilizadas en trabajos en el campo de la pragmática que tienen que ver con su importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas, según lo que he investigado. Aunque en definiciones anteriores se menciona de manera indirecta los problemas o dificultades que se presentan en las interacciones humanas, aquí Crystal (1997), aborda de manera explícita esta situación. Muchas veces, incluso en nuestra lengua materna, se presentan dificultades al querer transmitir un mensaje y al intentar captar los mensajes que recibimos. De esta forma, se tienen que efectuar transacciones entre interlocutores y, a veces, es necesario emplear diferentes estrategias para evitar, por ejemplo, enfadar o confundir a los demás.

Como última definición, incluyo la de Paltridge (2012), quien sostiene que la pragmática estudia el significado en relación con el contexto en el que una persona está hablando o escribiendo. Esto incluye un contexto social (el rol de las personas en la sociedad, sus pensamientos, el lugar donde ocurre la interacción); un contexto situacional (el escenario específico en la conversación: por ejemplo, una entrevista de trabajo o una invitación); y el contexto textual (el lenguaje usado en la conversación) (Paltridge, 2012). Este autor, además, menciona un contexto relacionado con el conocimiento previo y la experiencia; es decir, lo que las personas conocen acerca de sus interlocutores y acerca del mundo. El autor profundiza aún más al indicar que la pragmática asume que cuando las personas se comunican, normalmente siguen un principio de cooperación. Sin embargo, anota el autor, las formas en que las personas cooperan unas con otras al momento de comunicarse varían entre las culturas. De esta manera, algo que es apropiado decir o hacer en una cultura puede que no lo sea en otra.

Asimismo, han surgido más aportes a la manera de entender a la pragmática después de 2012. Varios autores han propuesto sus propias definiciones. Sin embargo, las analizadas aquí son las que dan el sustento teórico y conceptual al presente trabajo.

Además, en algunos casos, las nuevas definiciones son tal vez un intento de simplificar las que ya se han mencionado. Por ejemplo, una definición que escuché en una conferencia en línea decía que la pragmática es saber cómo decir, qué decir, a quién y cuándo (Bardovi-Harlig, 2013b) [mi traducción].

En resumen, son muchos los factores que se consideran al querer definir lo que es pragmática. Su alcance no está del todo claro. Sin embargo, se puede entrever que la pragmática va más allá de la semántica al estudiar no solamente la lengua, sino a los usuarios de la lengua, al significado que las personas dan a las palabras. Asimismo, esta rama de la lingüística se preocupa por el contexto, por los factores que influyen en la manera de usar un idioma para comunicarnos. Estos factores pueden incluir el lugar, el propósito de la interacción y las personas con quienes nos comunicamos. Lo abordado en este segmento da cuenta de cómo la pragmática analiza las dificultades que están presentes en las conversaciones humanas, de cómo muchas veces resulta un reto poder entender o transmitir un mensaje correctamente. Por último, hemos visto que la pragmática toma en consideración nuestra historia, nuestra cultura, nuestra manera de interpretar el mundo y nuestra personalidad, elementos que son importantes y que juegan un papel decisivo en la comunicación humana.

De igual manera, en estas definiciones y análisis de lo que la pragmática estudia también se identifican factores que pueden impedir una correcta comunicación, factores culturales que trascienden errores en gramática, vocabulario o pronunciación. Al hablar de la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Ecuador, no podemos dejar de lado las normas culturales que regulan la comunicación en las personas y comunidades. Antes mencioné que el currículo oficial de inglés en Ecuador sugiere incluir estos aspectos en su enseñanza. Ciertas normas sociolingüísticas o culturales de Ecuador no son las

mismas que las que se practican en países de habla inglesa, como Estados Unidos. Por ejemplo, en Ecuador es común que personas del sexo masculino y femenino utilicen un beso en la mejilla en un saludo, sin que necesariamente se conozcan bien. En Estados Unidos, sin embargo, se suele emplear un apretón de manos entre hombres y mujeres en estos casos.

Dentro del mismo tema desarrollado en el párrafo anterior, otro ejemplo, propuesto por Ishihara y Cohen (2010), es que en la rutina de despedirse una persona originaria de Estados Unidos puede decir: “*Juntémonos alguna vez.*” (p.8) [mi traducción]; y si alguien respondiese con algo así como: “¿*Cuándo lo haremos?*” (p. 8) [mi traducción], esto podría parecer agobiante o maleducado en esa situación específica (Ishihara y Cohen, 2010). Si un estudiante de inglés no tiene conocimiento de que el ejemplo anterior se trata de una forma amable o educada de despedirse, puede tomar las cosas de forma literal, lo cual daría ocasión a una situación embarazosa, por decir lo menos. De esta manera, se pueden producir choques culturales. Los seres humanos estamos negociando y cooperando cada vez que interactuamos con otras personas porque buscamos entender y que nos entiendan.

2.4.1 La Pragmática en Libros de Texto

En este trabajo investigativo también analizo los libros de texto utilizados por los docentes participantes con el fin de saber si en su contenido se incluye la pragmática, concretamente actos de habla. Como se vio antes, existen varias maneras de entender lo que es pragmática, y esta rama abarca algunos elementos de la lingüística y la comunicación. Uno de esos elementos son los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969). Los diferentes

estudios que se han realizado para saber si en un libro de texto se incluye la pragmática se han enfocado en aspectos específicos de esta, especialmente los actos de habla.

Todos los estudios citados en este trabajo en donde se analizaron libros de texto se han enfocado en los actos de habla. Algunos estudios han examinado los actos de habla junto con otros elementos de la pragmática. Asimismo, la manera de referirse a la pragmática incorporada en estos materiales didácticos no ha sido la misma en los estudios mencionados. Algunos autores hablan de “contenido pragmático” (ver: Jakupčević y Portolan, 2021; Ren y Han, 2016; Ton Nu y Murray, 2020). Otros examinan los libros de texto buscando “información pragmática” (ver: Meihami y Khanlarzadeh, 2015; Vellenga, 2004). Barquero (2020) usa el término pragmática para su estudio. Con base en estas maneras de entender la pragmática en los libros de texto, en el presente trabajo uso “contenido de pragmática”, pero, como mencioné antes, me enfoco únicamente en los actos de habla.

2.4.2 El Principio de Cooperación

En su definición de pragmática, analizada arriba, Paltridge (2012) alega que los procesos de comunicación humana siguen (o deberían seguir) ciertas reglas para así evitar interrupciones o inconvenientes originados por el desconocimiento de normas pragmáticas por parte de los usuarios de la lengua. Este autor señala que las personas cooperamos unas con otras cuando las diferentes interacciones tienen lugar, y que lo hacemos de manera inconsciente muchas veces. Grice (1975) formuló la teoría denominada *principio de cooperación* para dar cuenta de este tipo de negociaciones del significado que sucede en la acción comunicativa.

Según Grice (1975), cuando nos comunicamos con otras personas, no utilizamos enunciados desconectados entre sí; el autor agrega que no sería racional si lo hiciéramos. Al contrario, casi siempre hacemos el esfuerzo por cooperar en nuestros intercambios conversacionales. Las reglas que seguimos al usar el lenguaje se producen casi siempre de forma inconsciente. Estas reglas, no obstante, son primordiales en la comunicación (Grice, 1975). Por consiguiente, no importa si la comunicación se produce entre hablantes nativos de un mismo idioma o entre personas cuya lengua madre es diferente; siempre tiene que haber una cooperación de las partes involucradas en la comunicación.

El principio de cooperación plantea que existen cuatro máximas que los participantes de una conversación deberían observar. A continuación, expongo cuáles son estas máximas y lo que significan.

La *máxima de cantidad* nos dice que debemos proveer únicamente la cantidad necesaria de información, ni más ni menos, para que nos entiendan.

En la *máxima de calidad* se enfatiza el uso de información real, verdadera, no información que nosotros pensemos que es real; debemos estar seguros de su veracidad. En otras palabras, se sugiere que no debemos mentir.

La *máxima de relevancia* nos indica que debemos comunicarnos usando únicamente información relevante para el propósito de la comunicación.

La *máxima de modo o manera* versa sobre la importancia de comunicar nuestras ideas de una forma clara, evitando ambigüedades y frases que puedan causar confusión en el oyente (Grice, 1975).

Grice (1975, p.24) propone el siguiente ejemplo para analizar parte de estas máximas puestas en práctica:

“A: ¿Cómo le está yendo a C en su nuevo trabajo?”

B: Supongo que muy bien; le caen bien sus compañeros de trabajo y no ha ido a prisión todavía” [mi traducción].

Con base en esta información, podemos inferir que C tuvo problemas con colegas en el pasado y que también estuvo en prisión. Claro está que B tiene información sobre los antecedentes de C para poder entender el mensaje (Grice, 1975). En este caso, se observa la máxima de cantidad puesta en práctica: B no necesita información extra para entender el mensaje.

El ejemplo presentado por Grice (1975) en el párrafo anterior es una muestra de una conversación típica, que puede suceder entre amigos, conocidos o compañeros de trabajo. La habilidad para entender este tipo de conversaciones se adquiere de manera inconsciente a medida que aprendemos nuestra lengua materna y nos mezclamos en nuestro entorno (Kasper, 1997). La situación es diferente cuando estudiamos un idioma extranjero, puesto que al no vivir en una comunidad donde se emplea la lengua meta de forma natural, no tenemos muchas oportunidades para aprender las reglas de comunicación verbal de esta lengua.

Siguiendo lo expresado por Ariani et al. (2021), al aprender un segundo idioma, muchos profesores (al igual que programas o libros de texto) suelen enfocarse demasiado en aspectos lingüísticos de este, como la gramática y sus reglas. Esto es corroborado, a su vez, por Ishihara y Cohen (2010) y Taguchi (2015). Sin restar importancia a estos componentes del aprendizaje de idiomas, Ramírez y Bustamante (2020) aseveran que el estudiante puede tener problemas a la hora de comunicarse con un hablante nativo de la

lengua meta si no aprende sobre aspectos culturales de su comunidad, al igual que la de otras.

Las normas comunicativas suelen incluir el uso de lenguaje indirecto. Como se puede ver, la interacción propuesta por Grice (1975) es un ejemplo de lenguaje indirecto. Muchas veces usamos este tipo de lenguaje para comunicar nuestro mensaje porque asumimos que nuestro oyente está preparado para entenderlo. Las razones para evitar comunicar mensajes directamente pueden ser variadas; puede tratarse de una broma entre amigos, o tal vez necesitamos pedir un favor o realizar una invitación para una cita (Zeff, 2016). Ramírez y Bustamante (2020) enfatizan la importancia de incluir estos temas en la enseñanza de idiomas extranjeros.

2.4.3 El Principio de Cortesía

Como un intento por completar o mejorar el principio de cooperación mencionado, Brown y Levinson (1987), presentan el principio o *teoría de la cortesía*. Grice (1975) reconoce a la cortesía como un elemento importante del acto comunicativo, pero son Brown y Levinson (1987) quienes profundizan en su análisis, al mencionar que la cortesía está directamente relacionada con la idea de *face* o imagen pública que todos tenemos. Los autores proponen que existen actos de habla que pueden atentar contra esa imagen; estos actos incluyen disculparse, hacer un requerimiento y criticar. Asimismo, Leech (1983) considera que en algunas ocasiones ni siquiera es necesario demostrar cortesía con palabras; lo podemos hacer con actos como abrir la puerta para alguien. Al igual que Grice (1975), Leech (1983) también plantea que dentro del principio de cortesía existen máximas, las cuales explico a continuación.

1. La *máxima del tacto*, la cual nos indica que debemos minimizar el costo al otro y buscar que este sea beneficiado.
2. La *máxima de la generosidad*, a través de la cual minimizamos el beneficio de uno mismo.
3. La *máxima de modestia*, en la que debemos minimizar el halago de uno mismo.
4. La *máxima de acuerdo*, que nos invita a tratar de estar de acuerdo, tanto como sea posible, con quienes tenemos un intercambio conversacional.
5. La *máxima de simpatía*, a través de la cual las personas debemos fortalecer la simpatía con los demás y minimizar la antipatía.

Con base en lo expuesto, se puede determinar que dependiendo de cada contexto y situación, a veces se estará empleando el principio de cooperación y en otras ocasiones el de la cortesía. Sin duda, ambos principios son importantes al realizar un análisis del uso del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019), así como de los usuarios de la lengua y su relación con el medio y con los demás interlocutores. Además, resulta interesante notar cómo en algunas ocasiones el principio de cooperación puede ser opuesto al principio de cortesía. Por ejemplo, podemos violar la máxima de calidad y mentir en alguna situación porque queremos demostrar cortesía hacia la otra persona.

2.4.4 Implicatura

Paul Grice (1975) también propone la idea de *implicatura conversacional* o simplemente *implicatura*. Este término se refiere al hecho de que muchas veces, dentro de los intercambios conversacionales, las personas transmiten los mensajes de manera indirecta. En otras palabras, lo que dicen de forma explícita es diferente de lo que realmente quieren decir. Una mención especial en este tipo de comunicación merece la ironía (Leech,

1983), la cual, muchas veces, va en la dirección contraria a los principios de cooperación y de cortesía. Es importante tomar en consideración el concepto de implicatura, ya que al aprender un idioma extranjero, inglés, en el caso del sistema educativo de Ecuador, el intentar entender los mensajes “ocultos” en palabras o frases podría suponer una tarea difícil si el estudiante no está preparado para ello.

Al hablar de lenguaje directo e indirecto, tenemos que retomar la noción de los actos de habla. Estos se ocupan de analizar las funciones del lenguaje y cómo los seres humanos hacemos cosas al hablar (Austin, 1962).

2.4.5 Actos de Habla

Dentro del campo de la competencia pragmática, se señala que las personas realizan diferentes acciones a través del lenguaje (Austin, 1962; Searle, 1969). Las personas se disculpan, agradecen, se quejan, piden favores, rechazan invitaciones o hacen elogios. A estas diferentes acciones llevadas a cabo mediante las funciones del lenguaje se las conoce como actos de habla o actos lingüísticos (Austin, 1962; Searle, 1969). Estos actos, según lo manifestado por Ishihara y Cohen (2010), tienen un significado básico o locucionario (lo que literalmente se dice) y un significado ilocucionario (la verdadera intención del enunciado, el acto de habla propiamente dicho). Estos autores agregan que, de este modo, en preguntas como “Disculpe, ¿tiene la hora?”, el significado literal de esta pregunta será el acto locucionario, y su verdadera intención, saber qué hora es, constituye el acto ilocucionario. Finalmente, el acto perlocucionario hace referencia a los efectos que el enunciado tiene en el oyente, como las reacciones o consecuencias que se derivan de la comunicación.

La teoría de los actos de habla, propuesta originalmente por Austin (1962) y más tarde ampliada por Searle (1969), es una parte fundamental de la pragmática lingüística y se ocupa de cómo las personas usan el lenguaje no solo para transmitir información, sino también para realizar diversas acciones sociales. De acuerdo con esta teoría, cada vez que una persona enuncia algo, está realizando un acto que va más allá de simplemente producir sonidos o palabras: está realizando una acción comunicativa con un propósito determinado.

Clasificación de los actos de habla

Según lo propuesto por Searle (1969), los actos de habla pueden clasificarse en diferentes categorías, según el tipo de intención que el hablante tiene al emitir un enunciado. Estas categorías son (los ejemplos son de mi autoría):

Asertivos o representativos: Son aquellos actos de habla en los que el hablante se compromete con la verdad del contenido del enunciado. El objetivo es describir la realidad de una manera que sea evaluable como verdadera o falsa. Por ejemplo:

Informar: "El sol sale por el Este."

Asegurar: "Te garantizo que mañana estaré aquí."

Describir: "Este es el mejor restaurante de la ciudad."

Explicar: "La teoría de la relatividad describe la interacción entre espacio y tiempo."

Opinar: "Creo que el texto es interesante."

Directivos: Son actos de habla en los que el hablante intenta que el oyente realice una acción. El hablante busca influir en el comportamiento del oyente. Algunos ejemplos incluyen:

Preguntar: "¿Puedes pasarme la sal?"

Invitar: "Vamos a ver el partido."

Rechazar: "No puedo ir."

Ordenar: "Cierra la puerta."

Sugerir: "Podríamos ir al cine esta noche."

Proponer: "¿Qué tal si organizamos una reunión?"

Convencer: "Anímate. Nos vamos a divertir mucho."

Dar instrucciones: " Ahora, pon la tapa en la botella."

Comisivos: En estos actos, el hablante se compromete a realizar una acción en el futuro. En otras palabras, el hablante hace una promesa o un compromiso, como en los siguientes ejemplos:

Prometer: "Te ayudaré con el proyecto."

Ofrecer: "Te ofrezco mi dinero."

Asegurar: "Estaré allí a las 8."

Jurar: "Juro que lo haré."

Expresivos: Son aquellos actos de habla que expresan los sentimientos, emociones o actitudes del hablante con respecto a una situación. El objetivo no es influir en el oyente, sino comunicar el estado emocional del hablante. Algunos ejemplos incluyen:

Felicitar: "¡Qué bien lo hiciste!"

Lamentar: "Lo siento mucho."

Agradecer: "Gracias por tu ayuda."

Condoler: "Lamento tu pérdida."

Alabar: "Eres una persona increíble."

Pedir disculpas: "Perdóname, por favor."

Declarativos: Los actos de habla declarativos son aquellos en los que el hablante, al emitir el enunciado, cambia el estado de las cosas en el mundo. Este tipo de acto requiere que el hablante tenga la autoridad para hacer ese cambio. Algunos ejemplos son:

Bendecir: "Los declaro marido y mujer."

Nombrar: "Te nombro presidente de la junta."

Despedir (de un trabajo): "Estás despedido."

Excomulgar: "Te excomulgo de la iglesia."

No es necesario incluir todos los actos de habla para darnos cuenta de que se trata de las funciones del lenguaje (Félix-Brasdefer, 2019). Así, un acto de habla también es el saludo, la despedida, el hecho de pedir un favor, etc. (ver Ishihara y Cohen, 2022). Son actos que realizamos todos los días en las diferentes interacciones que llevamos a cabo los seres humanos, y, como se ejemplifica en el primer párrafo de este segmento, se pueden realizar de manera directa o indirecta.

Los autores Ishihara y Cohen (2010, p. 10) profundizan aún más, con el caso analizado en el siguiente párrafo, en la teoría de los actos lingüísticos considerados locucionarios e ilocucionarios. Analizar estos ejemplos nos sirve, también, para entender de mejor manera la teoría del principio de cooperación propuesto por Grice en 1975 y explicado en párrafos anteriores. La traducción del inglés al español de los siguientes ejemplos es mía.

En países como Estados Unidos, una forma muy común de saludar es “*How’re ya doing?*” [“¿Cómo estás?”]. Ante esta pregunta, lo que se espera del interlocutor es algo parecido a “*I’m fine. Thanks!*” [“Estoy bien. ¡Gracias!”]. Adicionalmente, Ishihara y Cohen (2010) señalan que en este país de Norte América no sería normal si alguien empezase a describir todos sus problemas para responder a “¿Cómo estás?” En este caso, esa persona estaría violando el principio o máxima de cantidad. Los miembros de cada comunidad lingüística, siendo hablantes nativos de una lengua, saben cómo realizar estas funciones y cómo interpretarlas también. El reto es conseguir que los estudiantes de lenguas extranjeras también puedan desarrollar este tipo de competencias.

En resumen, como se puede apreciar, el nivel de competencia comunicativa de un estudiante de una lengua extranjera es influenciado, en gran medida, por la manera en que emplea y/o entiende los actos de habla en el idioma meta. Al usar los actos de habla, se debe considerar el contexto donde se ejecuta o donde podría suceder una interacción comunicativa, junto con todos los recursos lingüísticos necesarios para su uso.

2.5 Teorías y Métodos en la Enseñanza de Idiomas

En esta sección del presente trabajo investigativo, hago un breve recorrido por las teorías y métodos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de idiomas que han alcanzado importancia y reconocimiento a nivel internacional. Generalmente, los métodos de enseñanza de idiomas se sustentan en las teorías que procuran dar cuenta de cómo se produce el aprendizaje tanto de la lengua materna como de la segunda lengua. Al conocer los principios de estos métodos, se pueden establecer enlaces entre la pragmática y el

desarrollo de la competencia comunicativa, en combinación con ciertos métodos de enseñanza de idiomas, tomando en consideración su fundamento teórico.

2.5.1 Teorías del Aprendizaje de Idiomas

Lightbown y Spada (2021) llevan a cabo un excelente análisis no solamente de las teorías que dan soporte al aprendizaje de segundas lenguas, sino de la adquisición de la lengua materna. Las autoras mencionan que, al igual que en el aprendizaje de lenguas maternas, las ideas del conductismo de Skinner también influyeron en los intentos por explicar cómo se aprenden segundos idiomas. Especialmente en América del Norte, estas ideas daban soporte a muchas de las prácticas de profesores de idiomas extranjeros de los años 1960 y 1970. Entre las prácticas más comunes estaban la imitación y la memorización (Lightbown y Spada, 2021).

Sin embargo, con el paso de los años, aparecen otras ideas que tratan de explicar el aprendizaje de segundos idiomas. De estas, la que más reconocimiento alcanza es la perspectiva innatista, la cual, según White (2020), fue propuesta por Chomsky en su teoría acerca del aprendizaje de lenguas maternas. Es decir, según lo señalado por White (2020), si el conductismo alegaba que un primer o segundo idioma se aprenden como consecuencia, sobre todo, de la experiencia, la perspectiva innatista sostenía lo contrario: el ser humano nace con un mecanismo exclusivo para el aprendizaje de idiomas, una gramática universal.

Asimismo, Lightbown y Spada (2021) señalan que después de la década de 1980 y hasta la actualidad han surgido nuevas teorías e hipótesis relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas. Entre estas, las autoras señalan, principalmente, a la perspectiva cognitiva; al aprendizaje basado en el uso y la competitividad; y a la influencia de la interacción: el darse cuenta, el procesamiento de la información y la práctica.

En los siguientes párrafos, expongo los principales métodos que, según los autores citados, han sido aplicados en el campo de la enseñanza de idiomas. Resulta interesante notar que ya desde principios del siglo XX, en algunos métodos se proponen ideas enfocadas en el aspecto funcional de un idioma, tomando en consideración la cultura de los usuarios del idioma meta. Es decir, los aspectos meramente lingüísticos, como gramática, son importantes; sin embargo, poder comunicarse en el segundo idioma es el principal objetivo. Como he mencionado en este trabajo, la competencia pragmática constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de idiomas.

2.5.2 Métodos de Enseñanza de Idiomas

Empiezo con el método más tradicional de todos, el método de la traducción de gramática. Este se utilizaba desde el siglo XVI para la enseñanza de idiomas clásicos como el latín y el griego (Richards y Rodgers, 2014). Estos autores señalan que lo fundamental para los aprendices de idiomas extranjeros era poder leer literatura en el idioma meta, y que, por lo tanto, se enfatizaban las destrezas de lectura y escritura. En consecuencia, en palabras de Richards y Rodgers (2014), para poder aprender a leer literatura en el idioma meta, el estudiante debía tener un conocimiento aceptable de su gramática, para lo cual realizaba varios ejercicios de traducción entre el idioma meta y su lengua original. Brown (2000), por su parte, añade que ni la comunicación oral ni la escrita de los estudiantes de idiomas era un objetivo importante en este sistema. El mismo autor revela que este método se usó con frecuencia hasta fines del siglo XIX, y que todavía se puede notar su influencia en la actualidad.

Hacia finales del siglo XIX, muchos profesores, lingüistas e investigadores empezaron a notar que el método de traducción de la gramática tenía muchas falencias, especialmente en lo que a comunicación se refiere. Como consecuencia, de acuerdo con Richards y Rodgers (2014), empiezan a surgir varias propuestas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de ellas, añaden, fue el método de serie, creado por F. Gouin a finales del siglo XIX. Al implementar este método, se debe utilizar el idioma meta en las clases. Además, no es necesario enseñar gramática de manera explícita. La presentación del vocabulario debe realizarse dentro de temas o situaciones similares a las de la vida real (Brown, 2000; Richards y Rodgers, 2014).

Richards y Rodgers (2014) manifiestan que en esta misma época (finales del siglo XIX) tuvo lugar toda una revolución en cuanto a métodos de enseñanza de idiomas se refiere. Y añaden que muchos investigadores empezaron a fijarse más en la manera en que los niños aprendían sus lenguas maternas. Como consecuencia, surgieron algunas propuestas nuevas para la enseñanza de segundas lenguas. Es así como aparece el método directo a principios del siglo XX (Richards y Rodgers, 2014). Según lo señalado por Larsen-Freeman y Anderson (2011), en este método el objetivo principal era que los estudiantes se puedan comunicar de manera oral en el idioma meta. Por esta razón, la interacción entre profesores y estudiantes se realizaba en este idioma; no se utilizaba la lengua materna de los estudiantes. Tampoco había una enseñanza explícita de reglas gramaticales. Se enseñaba el vocabulario usando objetos reales, imágenes, o pantomima dentro de contextos o temas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Estas ideas coinciden con lo que se propone en la enseñanza de pragmática: el vocabulario y gramática tienen que estar contextualizados (Félix-Brasdefer, 2019).

Richards y Rodgers (2014) expresan que después del método anterior, y tomando ciertas ideas de la lingüística estructural, a finales de la década de 1940 y principios de los años 1950 aparece el método audiolingual. Asimismo, argumentan que este método tomó también procesos empleados en Estados Unidos durante la segunda guerra mundial para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Larsen-Freeman y Anderson (2011) aseguran que este método también se vio influenciado por las ideas del conductismo; por lo tanto, se utiliza bastante la repetición e imitación por parte de los estudiantes. Así, el profesor es el modelo a seguir, y es el que provee de refuerzos positivos cuando el educando responde correctamente. Larsen-Freeman y Anderson (2011), además, indican que en este método se piensa que el aprendizaje de una segunda lengua es el resultado de la formación de hábitos, que se logran a través de la constante práctica y repetición.

De acuerdo con Brown y Lee (2015), el método audiolingual recibió varias críticas, especialmente porque en él se proponía que el aprendizaje de una segunda lengua se lograba formando hábitos. Por consiguiente, alega este autor, surge el método silencioso a principios de la década de 1960. En este método, el profesor se basa en el conocimiento previo del estudiante y este es considerado un ser inteligente, capaz de aprender mucho por sí solo y con una guía básica por parte del profesor (Brown, 2000). Es así que el docente interviene muy poco como modelo a seguir por parte de los educandos, quienes tienen que realizar procesos mentales para “descubrir” ciertas reglas de manera autónoma.

Según Larsen-Freeman y Anderson (2011), con la idea de que los estudiantes estaban utilizando solamente una mínima parte de su capacidad mental y con el objetivo de cambiar las sugerencias negativas que podrían impedir el correcto aprendizaje y uso de segundas lenguas, aparece, a finales de la década de 1960, el método sugestopedia. También conocido como desugestopedia, en este método, las aulas de clase están llenas de

pósteres e información que ayudan en el proceso enseñanza y aprendizaje de lenguas. De esta manera, los estudiantes aprenden no solo con las clases del profesor, sino de manera indirecta con este tipo de materiales. Además, se emplea cualquier material o medio que pueda ayudar a que el estudiante mejore sus capacidades mentales. Asimismo, el docente trata de motivar al estudiante recurriendo al empleo de frases positivas. Así, los estudiantes aprenden sugerencias positivas y se “desugestionan” de ideas negativas (Brown, 2000).

Como mencioné antes, muchos métodos para enseñar segundas lenguas han surgido a partir de observaciones y reflexiones realizadas acerca de cómo los niños aprenden su lengua nativa. Así, Richards y Rodgers (2014) sostienen que se ha intentado recrear en el aula ciertos procesos que tienen lugar durante el aprendizaje de una L1 de manera natural. En relación con la idea anterior, un método que apareció hacia mediados de la década de 1970 y que alcanzó mucha popularidad es el denominado respuesta física total (Richards y Rodgers, 2014). Añaden estos autores que en un aula de clase donde se utilice este método, al principio los estudiantes no hablan ni escriben. Ellos solamente se dedican a escuchar al profesor y a tratar de seguir las instrucciones (órdenes) que este les da. Después, cuando los estudiantes están listos, empiezan con la producción del lenguaje.

De los métodos analizados hasta este punto, el método directo y el método audiolingual hacen una referencia explícita a la importancia que tiene aprender a usar el lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019). Está claro que todavía ni siquiera se menciona a la pragmática, pero es importante notar que ya desde ese periodo de tiempo los expertos empezaron a darse cuenta de que enseñar un segundo idioma, tomando como principal foco de atención a la gramática y a la traducción, no estaba dando resultados positivos en lo que se refiere a comunicación. El método de sugestopedia de alguna manera también presta atención al contexto al utilizar la dramatización en estudiantes. Si bien la

mayoría de los métodos analizados hasta aquí buscan que el estudiante pueda comunicarse efectivamente en el idioma meta, esto no se estaba logrando. Los aprendices de segundos idiomas podían responder correctamente a preguntas y situaciones dentro del aula, pero no parecían estar capacitados para comunicarse en el idioma meta fuera de un contexto educativo (Brown y Lee, 2015).

Larsen-Freeman y Anderson (2011) mencionan que tomando como objetivo principal el poder comunicarse en el idioma meta, a finales de la década de 1970 y principios de los años 1980 surge la enseñanza comunicativa de la lengua. Richards y Rodgers (2014) indican que en el enfoque comunicativo, además del desarrollo de la competencia comunicativa, otro objetivo principal es enseñar las cuatro destrezas del lenguaje, de manera que se pueda evidenciar la interdependencia que existe entre lenguaje y comunicación. El lenguaje sirve para que el hablante pueda comunicar sus objetivos y hacer que sucedan cosas (Richards y Rodgers, 2014). Esto tiene relación directa con la teoría de los actos de habla (Austin, 1962) en la cual, como he explicado en este trabajo, se arguye que al comunicarnos no solo emitimos enunciados, sino que hacemos cosas.

Como se puede observar, la idea de que los estudiantes de segundas lenguas deben desarrollar su competencia comunicativa ha estado presente desde hace varias décadas. Sin embargo, al parecer falta claridad acerca de cómo abordar la enseñanza de lenguas desde un enfoque comunicativo. Richards (2006) señala que a pesar de ser un método que ha adquirido gran popularidad, no existe un consenso en cuanto a los límites del método comunicativo, y que existe bastante flexibilidad en la manera de aplicar sus principios básicos. Como se puede ver, la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras tiene relación directa con la noción de pragmática abordada en el presente trabajo. En los

siguientes párrafos hago un análisis de la manera en que este método de enseñanza de lenguas puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Richards (2006) señala que la competencia comunicativa y la competencia gramatical van de la mano. El autor recalca que una persona que tiene competencia gramatical conoce sobre la manera en que las palabras se usan para formar frases y oraciones y sabe cuáles son los componentes de las oraciones. Por otro lado, subraya que la competencia comunicativa incluye el uso apropiado del idioma. Así, vemos que una persona puede tener un amplio conocimiento de gramática, pero al mismo tiempo tener grandes dificultades al querer comunicarse en el idioma meta si no ha aprendido acerca de su uso (Richards, 2006). Esta idea tiene similitud con lo que expresan ciertos autores en el campo de la pragmática (Canale, 1987; Canale y Swain, 1980; Hymes; 1972; Ishihara y Cohen, 2022), cuando afirman que aprender las reglas gramaticales, la fonética y el vocabulario de un idioma no es suficiente para desarrollar una adecuada competencia comunicativa; es necesario considerar también los diferentes contextos sociales.

Richards (2006, p.3) propone que la competencia comunicativa en un idioma está conformada por los siguientes elementos:

- ☐ Saber utilizar un idioma para un rango de diferentes propósitos y funciones.
- ☐ Saber cómo variar nuestro uso del lenguaje tomando en cuenta el contexto y los participantes (por ejemplo, saber cuándo utilizar un discurso formal o informal o cuándo usar el lenguaje de manera apropiada para una comunicación escrita y oral)
- ☐ Saber cómo entender y producir diferentes tipos de texto (por ejemplo, narrativos, reportes, entrevistas y conversaciones).

- Saber cómo mantener la comunicación a pesar de las limitaciones que uno pueda tener en cuanto al conocimiento de una lengua (por ejemplo, a través del uso de diferentes estrategias de comunicación). [mi traducción]

Al analizar esta lista, uno se da cuenta que así es como nos comunicamos. Nos enfrentamos a diferentes contextos; adaptamos nuestra forma de hablar o el vocabulario que usamos de acuerdo con cada situación. Además, intentamos entender y que nos entiendan, para lo cual empleamos varias estrategias. Sin embargo, los programas de enseñanza de lenguas y los libros de texto en general no le preparan al estudiante para que pueda aplicar su conocimiento del idioma de esa manera (Ishihara y Cohen, 2022).

Con base en lo expuesto acerca del enfoque comunicativo, se puede evidenciar que el desarrollo de la competencia pragmática en los aprendices de segundas lenguas contribuye con el fortalecimiento de su competencia comunicativa. Se puede notar cómo la pragmática constituye un elemento primordial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cabe aclarar también que los autores mencionados, quienes promueven la enseñanza comunicativa de lenguas, no le restan importancia al aprendizaje de otras áreas, como gramática o vocabulario.

Después del tiempo en que la enseñanza comunicativa de lenguas alcanzó gran popularidad (década de 1980), como es lógico, han surgido nuevas ideas en cuanto a cómo el profesor debe abordar la enseñanza de lenguas. Entre los principales o más utilizados métodos y/o enfoques tenemos: el aprendizaje basado en tareas (Prabhu, 1987), en el cual dichas tareas tienen que promover la comunicación entre los estudiantes; la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2011), para considerar las características individuales y estilos de aprendizaje de los estudiantes; y el aprendizaje integrado de contenido y de

lenguas (Coyle et al., 2012), donde se utiliza la lengua meta para enseñar contenido, generalmente de otras asignaturas.

En el siglo XX, con el posicionamiento firme de la tecnología, la manera de enseñar idiomas nuevamente se ve modificada para incluir recursos tecnológicos en el aula de clase. Así, aparecen métodos como el aula invertida (Bergmann y Sams, 2012), en el cual el estudiante tiene acceso al contenido afuera del aula de clase, generalmente a través de videos, antes de acudir a la escuela y trabajar con su docente. En definitiva, después del enfoque comunicativo entramos a una época de posmétodo (Brown y Lee, 2015). En esta etapa muchos docentes de lenguas empezaron a emplear una combinación de métodos clásicos y modernos, tomando en cuenta la realidad de sus estudiantes, el contexto educativo y los logros de aprendizaje.

Como se ha podido observar, existen varios métodos y enfoques que guían la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien ciertos métodos pueden ser más útiles que otros en ciertas circunstancias, por ejemplo, el uso de respuesta física total para trabajar con niños, en la actualidad la mayoría de profesores de idiomas utiliza una combinación de métodos, es decir, un enfoque ecléctico (Brown y Lee, 2015; Richards y Rodgers, 2014). Se puede sugerir que las estrategias aplicadas por los docentes de idiomas en general están basadas en los métodos aquí señalados. A través de estas estrategias, los maestros enseñan las diferentes destrezas de una lengua y tienen la oportunidad de incluir su uso comunicativo, basado en contextos reales. Es importante que los docentes seleccionen cuidadosamente las estrategias a utilizar a la hora de enseñar algún aspecto de la pragmática. Estas estrategias pueden basarse en las actividades propuestas por los creadores de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas. Asimismo, debido a la importancia de la pragmática, existen varios investigadores y docentes que analizan las mejores estrategias para incluirla en el aula de clase; esto explico a continuación.

2.6 Enseñanza de la Pragmática

Varios estudios han demostrado que muchos programas de enseñanza de idiomas, al igual que los libros de texto, no incluyen la competencia pragmática como un aspecto a ser desarrollado por parte de los aprendices de idiomas (Ishihara y Cohen, 2022; Taguchi, 2019). Esta omisión limita a los estudiantes, quienes adquieren conocimientos gramaticales y de vocabulario, pero carecen de las herramientas necesarias para comunicarse de forma apropiada en contextos interculturales (Leech, 2016). La falta de enfoque en la competencia pragmática impide a los estudiantes entender y aplicar normas de comunicación en el idioma meta, esenciales para lograr una interacción efectiva.

Indudablemente que, al aprender un segundo idioma, también aprendemos las reglas de su uso. Es decir, según Bachman (1990), normalmente el aprendizaje de la pragmática no sucede después del aprendizaje de la gramática, sino que ambos se aprenden al mismo tiempo. Sin embargo, como lo explica Félix-Brasdefer (2019), la competencia pragmática no se desarrolla de manera adecuada únicamente con el aprendizaje de los demás componentes lingüísticos, tales como gramática, vocabulario o pronunciación. Dice este autor que para que suceda el aprendizaje de pragmática, es mucho más conveniente que el profesor planifique actividades que estén dirigidas exclusivamente al desarrollo de su competencia en los estudiantes. Es decir, lo mejor es la enseñanza explícita de la pragmática (Félix-Brasdefer, 2019; Gustafsson, 2021; Haselow, 2021), la cual podría incluir la metapragmática: hablar acerca de la pragmática, de las reglas que dominan el uso del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019).

Kasper (1997) sostiene que muchos estudiantes de lenguas extranjeras no hacen uso, en el idioma meta, de la competencia pragmática disponible para ellos, principalmente de dos maneras. Sostiene que la primera da cuenta de que algunas reglas de la pragmática son universales; por ejemplo, en todos los idiomas las personas se turnan para hablar. La segunda fuente de esta competencia pragmática, en palabras de la autora, es la que los estudiantes desarrollaron cuando aprendieron su lengua materna. Kasper (1997) indica que, en muchos casos, las normas pragmáticas del idioma materno de los estudiantes pueden coincidir con las reglas de la lengua meta, lo cual debería ser aprovechado por los estudiantes. La autora concluye, sin embargo, que estas dos fuentes de información acerca de la pragmática no son suficientes. De tal manera que, aunque ciertos aspectos de la pragmática, como algunos casos de implicatura, sean más difíciles de enseñar que otros, el profesor debería crear oportunidades en el aula para que el estudiante pueda desarrollar su competencia pragmática (Kasper, 1997).

Kasper (1997) nos presenta un cuadro en el cual se reflejan varios estudios realizados entre 1981 y 1997 que tienen relación con la enseñanza y aprendizaje de algunos aspectos de la pragmática en contextos educativos.

Tabla 2

Estudios relacionados con pragmática realizados entre 1981 y 1997 (Kasper, 1997)

Estudio	Objetivo de enseñanza	Nivel de suficiencia	Idiomas	Objetivo de la investigación	Diseño	Evaluación Procedimiento Instrumento
<u>House y Kasper</u>	Marcadores Discursivos	avanzado	L1 Alemán	Explícito vs.	Prueba previa y posterior	Dramatización

1981	y estrategias		Lengua extranje ra (LE) Inglés	implícito	/grupo de control L2 línea base	(roleplay)
Wildner- Bassett 1984, 1986	Rutinas pragmáticas	intermedio	L1 Alemán LE Inglés	eclético vs. sugestopedi a	Prueba previa y posterior /grupo de control	Dramatizac ión
<u>Billmyer</u> 1990	Cumplido	Alto intermedio	L1 Japonés (Segun do idioma) SL Inglés	instrucción	Prueba previa y posterior /grupo de control L2 línea base	Conversaci ón elicitada
<u>Olshatn y</u> <u>Cohen</u> 1990	disculpa	avanzado	L1 Hebreo LE Inglés	enseñabilid ad	Prueba previa y posterior / línea base	Pregunta para completar el discurso
<u>Wildner-</u> <u>Bassett</u> 1994	Rutinas pragmáticas y estrategias	principiant e	L1 Inglés FL Alemán	Enseñabilid ad a estudiantes principiante s	Prueba previa y posterior	Cuestionari os y dramatizaci ones

<u>Bouton</u> 1994	implicatura	avanzado	L1 mezcla do SL Inglés	instrucción	Prueba previa y posterior /grupo de control	Preguntas de opción múltiple
<u>Kubota</u> 1995	implicatura	intermedio	L1 Japonés LE Inglés	deductivo vs. inductivo vs. cero	Prueba previa y posterior/prue ba posterior demorada /grupo de control	Preguntas de opción múltiple y de combinacio nes
<u>House</u> 1996	Fluidez pragmática	avanzado	L1 Alemán LE Inglés	explícito vs. implícito	Prueba previa y posterior/ /grupo de control	dramatizaci ones
<u>Morrow</u> 1996	Queja y rechazo	intermedio	L1 mezcla do SL Inglés	Enseñabilid ad / explícito	Prueba previa y posterior/prue ba posterior demorada / L2 línea base	Dramatizac iones valoracione s holísticas
<u>Tateyama</u> <u>et al.</u> 1997	rutinas pragmáticas	principiant e	L1 Inglés FL	explícito vs. implícito	Prueba previa y posterior / grupo de	Métodos múltiples

			Japonés		control	
--	--	--	---------	--	---------	--

En la tabla anterior, Kasper (1997) resalta varios hallazgos. Primero, los estudios que examinaron si los aspectos de la pragmática seleccionados se podían enseñar en un salón de clase, encontraron que la respuesta es positiva. La autora manifiesta que, si se presentan las condiciones idóneas, las reglas pragmáticas de un segundo idioma pueden ser aprendidas por parte de los estudiantes. Estas reglas están reflejadas en marcadores discursivos, rutinas pragmáticas, elogios, disculpas e implicatura. También podemos observar que estos estudios incluyeron algún tipo de evaluación de estos elementos de la pragmática, tanto de su comprensión como de su producción. Una de las técnicas más usadas fue la de *role-play* (dramatización). De la misma manera, otros estudios de este grupo analizaron si era mejor la enseñanza explícita o implícita de la pragmática. En ese tema, Kasper (1997) reporta que si bien ambos grupos tuvieron un desarrollo en su competencia pragmática, el que recibió instrucción explícita obtuvo mejores calificaciones en las evaluaciones.

En referencia a la enseñanza de pragmática en el aula de clase, Ishihara y Cohen (2010) hacen énfasis en el hecho de que un profesor debe buscar el desarrollo profesional constantemente y aprender cómo incorporar la pragmática en su práctica docente. Los autores señalan que en general no se organizan capacitaciones para que los docentes puedan incluir esta área de la lingüística en su práctica, pero que incluso por su propia cuenta un profesor puede prepararse para hacerlo. Asimismo, estos autores proponen que para que un profesor pueda enseñar o incorporar la pragmática en su práctica, debe poseer los siguientes conocimientos.

1. Conocimiento de la materia (por ejemplo, la gramática inglesa)

2. Conocimiento pedagógico (por ejemplo, cómo enseñar escritura)
3. Conocimiento de sus estudiantes y sus características (por ejemplo, sus formas de aprender)
4. Conocimiento de los contextos educativos (por ejemplo, si la lengua a aprender es extranjera o secundaria)
5. Conocimiento del currículo y los propósitos educativos (por ejemplo, cómo integrar el contenido en su práctica) (Ishihara y Cohen, 2010, p. 23) [mi traducción].

Por otro lado, un factor importante al enseñar pragmática es la edad del estudiante. En este sentido, Thornbury y Slade (2006) sostienen que, si bien la competencia pragmática se desarrolla desde el principio, es decir, desde que un niño empieza a aprender un idioma, ciertas reglas de la pragmática son aprendidas después, una vez que el niño tenga más experiencia en el uso del lenguaje. Thornbury y Slade (2006) mencionan el caso de un niño de 6 años que, cuando le preguntaron por teléfono si su papá estaba en casa, simplemente respondió de manera afirmativa y no fue a buscar a su papá; no se dio cuenta de que esa pregunta en realidad era una forma de pedirle que comunique a su papá que lo llaman por teléfono. Estos autores afirman que este tipo de habilidades comunicacionales también debería enseñarse en el aula de clases.

En resumen, se ha demostrado que la enseñanza de la pragmática en el aula de idiomas es crucial para que el estudiante pueda desarrollar su competencia comunicativa. Es cierto que algún nivel de pragmática se desarrolla de manera inconsciente al aprender otros componentes de la lengua, pero lo mejor es hacerlo de manera explícita. El docente debe tener plena conciencia de la necesidad de enseñar esta rama de la lingüística para así poder diseñar e implementar las mejores actividades en el aula de clase.

2.7 Investigación en el Campo de la Pragmática

En esta sección, hago una breve descripción de los principales paradigmas de investigación que se han utilizado en el campo de la pragmática, con la mirada puesta en estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras y/o sus profesores. Como se podrá notar, muchos de estos modelos de investigación han recibido contribuciones de otras áreas, tales como la lingüística descriptiva, sociología, antropología lingüística, psicología cognitiva y psicología social (Kasper y Rose, 2002).

Con base en los enfoques teóricos que dan soporte al aprendizaje o adquisición de una segunda lengua, muchas veces se emplea el término *interlengua pragmática*, que se entiende como “el estudio del desarrollo y uso de estrategias para acciones lingüísticas por parte de hablantes no nativos” [mi traducción] (Kasper y Schmidt, 1996, p.150). En otras palabras, la interlengua pragmática hace referencia al nivel de desarrollo de la competencia pragmática en el idioma meta de aprendices de segundos idiomas. Los paradigmas de investigación que analizo en este punto se enfocan principalmente en este fenómeno, el desarrollo de la competencia pragmática en hablantes no nativos de la lengua, que pueden ser estudiantes o profesores de lenguas. En algunos casos también se examina el uso del lenguaje por parte de hablantes nativos de la lengua meta. Sin embargo, esto se realiza para tener una referencia principal al analizar las respuestas dadas por los hablantes no nativos de ese idioma.

En el año 2002, Kasper y Rose advertían que los diseños de investigación que reportaban más beneficios en lo referente a estudiar el desarrollo de la competencia pragmática en hablantes no nativos de la lengua meta eran estudios longitudinales y transversales. Según estas autoras, los primeros ofrecen la oportunidad de observar y analizar el desarrollo de la pragmática en el L2 de los mismos participantes en un periodo

largo de tiempo. Por otro lado, señalan que en los estudios transversales no se puede analizar el desarrollo de esta destreza en un periodo de tiempo, sino que se toman diferentes tipos de muestra, por ejemplo, de diferentes grupos de estudiantes. Esto se aplica en un mismo periodo de tiempo con todos los participantes (Kasper y Rose, 2002).

En referencia a los enfoques utilizados, Taguchi (2015) menciona que los estudios dentro de la pragmática pueden ser cualitativos, cuantitativos o mixtos. El autor indica, además, que los estudios pueden ser cuasi-experimentales y experimentales, los cuales pueden incluir intervenciones educativas. Indica, también, que en ese tipo de estudios se suele emplear un test antes de la intervención, un test al final y, a veces, un grupo de control y uno experimental. De la misma forma, los estudios en pragmática también pueden ser descriptivos, en donde no se busca una correlación o explicación acerca de los fenómenos encontrados, sino que se pretende dar a conocer el estado de desarrollo de la interlengua pragmática (Taguchi, 2018a). Sin embargo, dependiendo de los objetivos de la investigación, los estudios en el campo de la pragmática también pueden ser correlacionales (Golato y Golato, 2012).

2.8 Instrumentos de Recolección de Datos

Varios autores citados en este trabajo (como Paltridge, 2012; Ramírez y Bustamante, 2020; Yule, 1996) mencionan que es importante considerar también factores extralingüísticos (cultura, costumbres) al analizar el uso del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019). De esta manera, en los estudios en el área de la pragmática los investigadores recogen y analizan los datos lingüísticos, tomando en cuenta no únicamente el vocabulario utilizado, sino también la cultura de los participantes, los involucrados en la interacción y el lugar donde suceden (o podrían suceder) estos diálogos.

En ocasiones, los datos lingüísticos disponibles para el investigador han surgido de manera natural en los participantes; veremos ejemplos de esto más adelante. Sin embargo, nos aclara Félix-Brasdefer (2019), en la mayoría de los casos, estos datos no son interacciones espontáneas, sino que fueron recogidos usando alguna técnica como dramatizaciones o preguntas, según el propósito de la investigación (o enseñanza). Además, se debe tomar en cuenta que el análisis de esta información puede centrarse en la comprensión o en la producción de la pragmática en la lengua meta (Kasper y Rose, 2002). Tomando en consideración todos estos elementos, en los siguientes párrafos describo los instrumentos y técnicas que se han aplicado con mayor frecuencia en el campo de la pragmática.

2.8.1 Interacciones Naturales

Los autores Ishihara y Cohen (2022) alegan que hoy en día se cuenta con algunas maneras de acceder a interacciones naturales (habladas o escritas) de personas que han participado en una conversación en el idioma meta. Por ejemplo, existen bases de datos de conversaciones naturales grabadas y transcritas a las cuales un investigador puede acceder. De la misma forma, estos investigadores alegan que el correo electrónico y las redes sociales también pueden ser fuentes de interacciones naturales escritas. En la siguiente sección, me enfoco en conversaciones naturales llevadas a cabo de manera presencial.

Un ejemplo de conversaciones naturales que podrían ser usadas en el campo de la pragmática son aquellas interacciones que tienen lugar a diario en nuestro lugar de trabajo, estudio, o entretenimiento (Golato y Golato, 2012). Estos autores añaden que podríamos

tomar nota de lo que la gente dice y cómo lo dice, en caso de que no sea posible grabar estos diálogos.

Por su parte, Kasper y Rose (2002) declaran que lo ideal sería emplear algún medio para poder grabar conversaciones naturales, ya sea en audio o audio y video, ya que esto supondría muchas ventajas al analizar los datos. Taguchi (2019) y Roever (2022) añaden que las conversaciones naturales muchas veces son consideradas lo mejor, debido a que son cien por ciento auténticas. Sin embargo, los investigadores advierten que el hecho de grabar las conversaciones podría hacer que el desempeño de los participantes no sea el mismo que si no estuvieran siendo grabados. Asimismo, Taguchi (2019) indica que una desventaja importante de este tipo de información (conversaciones naturales) es que a veces se necesitarían muchas horas de grabación para que aparezca el elemento de la pragmática en estudio, el acto de habla de pedir disculpas, por ejemplo. Es decir, si grabamos conversaciones naturales para saber de qué manera esos participantes se disculpan en la lengua meta, tal vez tendríamos que esperar un largo tiempo hasta que aparezca esa disculpa de manera natural.

2.8.2 Cuestionarios para Completar el Discurso (DCT)

En el ámbito de la investigación referente al desarrollo de la competencia pragmática, el cuestionario para completar el discurso, DCT (por sus siglas en inglés), ha sido el que más se ha utilizado para el proceso de recolección de datos (Golato y Golato, 2012; Kasper y Rose, 2002; Taguchi y Roever, 2017). En los siguientes párrafos haré un análisis de este instrumento, incluyendo ejemplos.

El cuestionario para completar el discurso (DCT) es un instrumento que contiene un escenario con una situación específica. Después de leer y entender dicho escenario, los

participantes del estudio deben proveer una o varias respuestas (Taguchi, 2018a; Kasper y Rose, 2002). Ishihara y Cohen (2022, pp. 38-39) han publicado un ejemplo de un DCT, el cual he traducido al español.

Escenario:

Usted está matriculado en una clase grande en una universidad de renombre en los Estados Unidos. Una semana antes de que deba presentar un ensayo en una asignatura, usted se da cuenta de que tiene que presentar tres ensayos más en la misma semana. Usted sabe que no será posible terminar todos esos trabajos en las fechas señaladas y decide hablar con uno de sus maestros, la profesora Johnson, para pedir una prórroga para presentar el ensayo en su materia. Ella es una profesora de más de 50 años de edad, que enseña en clases grandes, y esta es la primera vez que usted habla con ella en privado. Usted se acerca a ella después de la clase y le dice:

Usted: _____

El anterior es un DCT de un solo turno, ya que el participante que debe responder tiene una oportunidad para hacerlo (Ishihara y Cohen, 2022). Esto podría ser suficiente, dependiendo del objetivo de la investigación o enseñanza. Sin embargo, en algunos casos, aparte de la descripción del escenario y el espacio para la única intervención del participante, se incluye una posible respuesta por parte del interlocutor imaginario del participante. En estas circunstancias, se espera varias respuestas del participante. Lo descrito es un DCT de turnos múltiples (Ishihara y Cohen, 2022). Veamos un ejemplo de este DCT, continuando con el escenario presentado anteriormente. Después de la primera intervención del estudiante, esto podría suceder:

Profesora Johnson: Pero el plazo fue claramente establecido en el sílabo.

Usted: _____

Profesora Johnson: Bueno, está bien, pero solo dos días extra.

Usted: _____

(Ishihara y Cohen, 2022, p. 39). [mi traducción]

Los autores Taguchi (2019) y Roever (2022) recomiendan que la descripción del contexto, escenario o situación sea lo más clara posible para que el participante sepa quién es su interlocutor imaginario y las condiciones en las que se daría esa conversación. Estos investigadores también arguyen que se debería considerar si esas situaciones (o escenarios similares) podrían suceder de manera real en la vida de los participantes. Asimismo, Ishihara y Cohen (2022) indican que también se puede hacer uso de la tecnología al aplicar un DCT. Por ejemplo, se puede incluir material audiovisual o imágenes que puedan explicar de mejor manera el contexto y la situación.

La respuesta de los participantes puede ser obtenida de manera oral también. En este caso estaríamos hablando de un DCT oral. Taguchi (2018b) plantea que en estos procedimientos, el escenario es presentado por escrito, pero las respuestas de los hablantes no nativos y hablantes nativos son habladas. Esta autora menciona que de esta manera se pueden analizar otros componentes de las interacciones humanas, que no se pueden examinar en respuestas escritas, como el tono de voz o las pausas al hablar.

Esta técnica de recolección de datos ha recibido críticas, principalmente por el hecho de que no se trata de un uso natural del lenguaje de los participantes. También se ha mencionado que los participantes que responden este tipo de cuestionarios tal vez utilizarían otro vocabulario y otras estrategias de comunicación en la vida real (Cyluk,

2013). Billmyer y Varghese (2000) mencionan, sin embargo, que aunque este tipo de métodos sean criticados, ya que no recogen interacciones naturales, no se pueden desechar los datos obtenidos de esta manera, puesto que brindan una excelente oportunidad de analizar y comparar una gran cantidad de datos.

2.8.3 La Dramatización

Otra manera de extraer datos lingüísticos de nuestros participantes es por medio de dramatizaciones. Taguchi (2018a) indica que en una dramatización, los participantes leen una descripción del escenario, y actúan con uno o varios interlocutores según las indicaciones recibidas. Los demás participantes de la dramatización, según la autora, pueden ser otros hablantes no nativos, hablantes nativos y/o investigadores. Esta autora señala, además, que las situaciones son elaboradas tomando en consideración el área de la pragmática que se pretende analizar, por ejemplo, el acto de habla de pedir disculpas.

Kasper y Rose (2002) afirman que existen dos tipos de dramatizaciones, abiertas y cerradas. Aclaran que en el primer tipo, los participantes reciben una descripción del escenario y sus roles, pero el desarrollo del diálogo desde su principio hasta el fin no está controlado; la conversación sucede de manera espontánea. En las dramatizaciones cerradas, en cambio, aparte de entender el escenario y los roles de cada uno, los participantes reciben instrucciones para saber quién debe iniciar la conversación y quién debe terminarla.

En las páginas 39 y 40 de su libro, los autores Ishihara y Cohen (2022) ofrecen un ejemplo de una dramatización abierta por medio de la cual se pueden obtener datos relacionados con la pragmática del inglés de los participantes. Esta es mi traducción del texto original escrito en inglés:

Rol A: Empleado

Usted tiene un trabajo a tiempo parcial en un almacén local. Un día, su jefe, quien es dueño del almacén, y que es 20 años mayor a usted, invita a todos los empleados a una fiesta de agradecimiento para el personal. Usted sabe que se divertiría si pudiera asistir, especialmente porque todos los demás irán. El problema es que usted tiene planes para salir con un viejo amigo que estará solamente ese día en su ciudad: irán a cenar y han comprado entradas para el teatro. De manera que, si bien usted tiene una cierta obligación de asistir a la fiesta, no podrá hacerlo. Usted siente que debe hablar con su jefe.

Rol B: Jefe

Usted es el propietario de un almacén local. Un día, usted envía una invitación a todos sus empleados para una fiesta de agradecimiento para el personal, y usted ha solicitado que confirmen su asistencia a la fiesta. Mientras usted está hablando con su personal, uno de sus empleados a tiempo parcial, quien tiene 20 años menos que usted, se acerca para preguntarle algo. Debido a que usted todavía no ha recibido la confirmación de asistencia a la fiesta por parte de él/ella, usted decide preguntarle personalmente. Ya que usted valora de manera significativa el trabajo de este/a empleado/a, usted desea de manera especial que él/ella asista para que usted pueda expresar su agradecimiento.

Jefe: _____

Empleado: _____

Jefe: _____

Empleado: _____

Como se puede observar, el acto de habla que los participantes usarían es el de rechazar una invitación. Además, en este caso se incluyen los detalles necesarios para que los participantes puedan actuar. Los autores de este ejemplo mencionan que esta conversación se tendría que desarrollar y finalizar de acuerdo con la manera en que los participantes piensen que sea conveniente (dramatización abierta). Así, los investigadores podrían enfocarse en el acto de habla principal y en otros elementos de la conversación.

Félix-Brasdefer (2019, p. 293), por su parte, nos ofrece otro ejemplo de un escenario que podría ser utilizado para recoger datos pragmáticos por medio de una dramatización. En este caso, los participantes serían estudiantes de español como lengua extranjera. Cabe aclarar que el libro publicado por Félix-Brasdefer (2019) está escrito en español.

a. Invita a tu amigo a tu fiesta de cumpleaños.

Vas caminando por el campus de tu universidad cuando te encuentras con un(a) amigo(a) a quien no has visto por un mes. Los dos han estado estudiando en el mismo departamento por tres años y han escrito trabajos de clase juntos en el pasado, pero ya no toman clases este semestre. Invita a tu amigo/a a tu fiesta de cumpleaños que será el próximo sábado a las 8:00 p.m. en tu casa. Tienes muchas ganas de verlo/a. Sabes que será una buena oportunidad de ver a otros amigos que también asistirán a la fiesta. Inicia la conversación.

b. Responde a la conversación de tu amigo

Vas caminando por el campus de tu universidad cuando te encuentras con un amigo(a) a quien no has visto por un mes. Los dos han estado estudiando en el mismo departamento por tres años y han escrito trabajos de clase juntos en el

pasado, pero ya no toman clases este semestre. Tu amigo/a te invita a su fiesta de cumpleaños en su casa el próximo viernes. Te dice que un grupo de amigos con quienes salían antes también van a estar ahí. Sabes que será una buena ocasión para ver a todos de nuevo y celebrar esta ocasión especial con tu amigo/a. Desafortunadamente, no puedes ir.

En este ejemplo de dramatización, se pueden analizar tanto el acto de habla de la invitación (a una fiesta) como el de rechazar esa invitación. Son situaciones cotidianas que pueden experimentar los estudiantes de lenguas, para las cuales deben estar preparados, si quieren evitar problemas de comunicación.

En la dramatización se pueden analizar también aspectos de los actos comunicativos como la distancia entre los participantes, la influencia del contexto, el estatus social de los interlocutores, la manera en que se turnan para hablar, aparte de las palabras usadas (Kasper y Rose, 2002). Estas autoras aclaran que a pesar de que se analicen muchos componentes de una conversación, una dramatización no es necesariamente una representación exacta de la manera en que los participantes se comportarían en situaciones reales.

2.8.4 Preguntas de Opción Múltiple

Otra técnica aplicada en el campo de la pragmática son las preguntas de opción múltiple. A pesar de que este tipo de instrumentos de recolección de datos no permiten el análisis de todos los componentes de una interacción, como el lenguaje corporal, el contacto visual y otras estrategias de comunicación, las preguntas de opción múltiple también tienen su validez en la pragmática, como se verá a continuación. Kasper y Rose (2002) mencionan que mediante este tipo de preguntas se puede analizar la comprensión, la

producción y las interpretaciones metapragmáticas. Rose y Ono (1995), señalan que, al igual que en el DCT, en las preguntas de opción múltiple también se incluye un escenario y una invitación para responder. Sin embargo, enfatizan estos autores, en vez de que respondan de manera escrita u oral, como en el DCT, los participantes escogen una de las respuestas dadas, la que ellos consideren más apropiada para el escenario descripto.

Rose y Ono (1995, pp. 220-221) ofrecen el siguiente ejemplo de preguntas de opción múltiple para recoger datos en el área de la pragmática. Resulta interesante darse cuenta de que lo único que tienen que hacer los participantes es entender el escenario y escoger lo que ellos dirían si estuvieran en esa situación. Esta es mi traducción al español:

Hoy es domingo. Usted irá a ver a su amigo/a en la estación Umeda al mediodía. Usted está listo para salir de casa ahora, pero piensa que tal vez usted se atrasará si va caminando a la estación más cercana. Usted ve a su papá ojeando una revista en la sala. ¿Qué diría o haría?

- a. Yo diría, “Por favor, llévame en tu carro a la estación de tren.”
- b. Yo diría, “¿Me podrías llevar en tu carro a la estación?”
- c. Yo diría, “Voy a encontrarme con mi amigo/a en la estación Umeda, y voy a llegar tarde.”
- d. Yo caminaría rápidamente hacia la estación a pesar de que sé que llegaré tarde.

Como se puede apreciar, las preguntas de opción múltiple tienen la gran ventaja de facilitar la recogida de una gran cantidad de datos, ya que los participantes no tardarían mucho en responder. Por otro lado, no son muy difíciles de elaborar. La comparación de los datos también se vuelve muy sencilla. Sin embargo, estas no deberían ser las razones por las que se escoja este (o cualquier) instrumento de recolección de datos. Se debería elegir el

instrumento que consideremos indicado para los propósitos del estudio, no importa lo fácil o complicado de su uso.

2.8.5 Entrevistas

Rapley y Silverman (2011) comparten algunas ideas acerca de la entrevista en el campo de la pragmática. Primero, mencionan que la entrevista puede ser utilizada en este campo para recoger datos iniciales y exploratorios. Se puede usar, además, para corroborar la interpretación de un investigador al analizar datos de conversaciones auténticas. Adicionalmente, dicen los autores, se puede aplicar la entrevista como uno de varios instrumentos en un estudio, o como el único instrumento de recolección de datos.

De la misma manera, según los autores, una entrevista se puede utilizar para analizar con detalle las percepciones de los miembros de una comunidad. Añaden que si quisiéramos saber la perspectiva de los participantes sobre algún aspecto cultural que tenga importancia a la hora de comunicarnos, sería mejor preguntar directamente a los usuarios de la lengua meta, en vez de usar la observación, por ejemplo.

2.8.6 Diarios

Kasper y Rose (2002) mencionan que una de las maneras menos estructuradas de recopilar datos en el campo de la pragmática es el uso de diarios. En este caso, los participantes deben escribir sus experiencias comunicativas en el idioma meta, pero tienen la libertad de escribir lo que consideren importante, a la hora que ellos puedan, sin tener que realizar otra tarea específica, o sin tener que interactuar (Kasper y Rose, 2002).

2.8.7 Intuición e Introspección

La última técnica de recolección de datos que analizaré es la llamada intuición o introspección. Ishihara y Cohen (2022) afirman que esta técnica consiste en preguntar directamente a los participantes lo que dirían o cómo actuarían en una situación específica. Así, los autores señalan que si alguien crea diálogos basándose en lo que él o ella piensan que está correcto, esa persona está usando su intuición e introspección. Estos autores presentan el siguiente ejemplo del uso de esta técnica de recolección de datos (traducido por mí):

“Imagine que su estudiante se acerca donde usted y le pregunta cómo debe dar un cumplido en el idioma que usted enseña. Usted piensa en lo que usted diría y le responde a este estudiante” (Ishihara y Cohen, 2022, p. 37).

Como se puede evidenciar, son varias las maneras de recoger información relacionada con la competencia pragmática de hablantes no nativos (y nativos) de la lengua meta. Estos instrumentos y técnicas se pueden utilizar para estudiar la comprensión o la producción de la pragmática del idioma meta. Dependiendo de los objetivos de la investigación (o enseñanza), se puede aplicar uno o varios instrumentos a la vez. Además, se ha visto que en el campo de la pragmática, se pueden analizar datos naturales o extraídos. Los datos naturales tienen la gran ventaja de que sucedieron de manera espontánea, sin ninguna intervención por parte del investigador o docente. La desventaja es que si queremos enfocarnos en un aspecto específico de la pragmática (como el acto de habla de pedir disculpas), no sabremos cuándo este pueda llevarse a cabo.

Hoy en día estas interacciones naturales pueden obtenerse de distintas maneras. Por ejemplo, existen bases de datos en línea que contienen conversaciones naturales

transcriptas. También, se puede analizar el lenguaje usado en correos electrónicos o redes sociales. Además, se pueden grabar o tomar nota de conversaciones espontáneas que tienen lugar en diferentes contextos.

Por otro lado, se ha visto que el uso de técnicas de extracción de lenguaje es mucho más frecuente en el área de la pragmática que el uso de interacciones naturales. El DCT es el instrumento que más se ha aplicado en este campo desde su creación por Blum-Kulka en el año 1982. Al utilizar este método, se controlan muchas variables como el contexto, la situación, el elemento de la pragmática a analizar o la relación que existe entre los interlocutores. Esto nos brinda muchas ventajas en términos de análisis comparativos. También, esta manera de obtener datos es bastante práctica y conveniente, a pesar de que la interacción no es natural.

2.9 Cognición Docente

En este trabajo de investigación también se entra en el campo de la cognición docente, al buscar entender las respuestas brindadas en las entrevistas y lo realizado en el aula por los docentes participantes. Borg (2003, 2006) define la cognición docente como el conjunto de creencias, conocimientos y pensamientos que los profesores adquieren y que influyen en su práctica docente. La cognición docente abarca no solo el conocimiento formal de la materia, sino también las experiencias personales y las interpretaciones individuales que moldean la forma en que los docentes enseñan y evalúan. Por ejemplo, algunos participantes de este estudio mencionaron que, al enseñar gramática, adaptan sus explicaciones según las reacciones de los estudiantes, mostrando cómo sus creencias sobre

la comprensión y participación activa influyen en sus decisiones pedagógicas (Pajares, 1992).

Borg (2015) también señala que la cognición docente está profundamente influenciada por las experiencias de aprendizaje previas de los profesores, lo que se observa en los comentarios de docentes que adaptan sus prácticas con base en métodos que ellos mismos encontraron efectivos durante su formación. Por ejemplo, varios participantes expresaron su preferencia por el enfoque comunicativo, justificando esta elección con su propia experiencia positiva como estudiantes de idiomas. Esto refleja cómo las creencias y experiencias personales no solo informan, sino que también guían las prácticas en el aula, demostrando la complejidad y el carácter dinámico de la cognición docente.

2.10 Principales Conclusiones de este Capítulo

En este capítulo, he analizado las definiciones de lo que se entiende por pragmática, dando a conocer de manera muy breve sus orígenes. Desde su aparición dentro de la lingüística a principios del siglo XX, varios autores han contribuido con el enriquecimiento de la noción de pragmática. Hemos visto que la pragmática se ocupa del uso del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019), de cómo los diferentes elementos extralingüísticos influyen en la manera de comunicarnos. Además, la pragmática estudia el significado que los seres humanos damos a las palabras, más allá de su significado original. Esta rama de la lingüística toma en cuenta las diferencias culturales que pueden estar presentes a la hora de comunicarnos en el idioma meta.

Asimismo, hemos visto que diferentes áreas de la lingüística se han incorporado a la pragmática, ya que estos campos también se ocupan del uso del lenguaje en contexto

(Félix-Brasdefer, 2019). Entre estas áreas tenemos al principio de cooperación, que nos dice que los seres humanos seguimos ciertas reglas a la hora de comunicarnos, y que si no las seguimos, esto podría ocasionar problemas de entendimiento. Por otro lado, he incluido al principio de cortesía, en el cual se dan a conocer las maneras apropiadas de demostrar amabilidad en el idioma meta, tomando en cuenta que lo que es cortés y educado para una cultura puede no serlo para otra. Hice un recorrido por lo que se conoce como implicatura, que significa el uso del lenguaje de manera indirecta, el transmitir mensajes que el oyente debe descifrar.

Otra área que ha llegado a formar parte importante, quizá la más importante, dentro de la pragmática lingüística es la teoría de los actos de habla. En esta teoría, se establece que los seres humanos hacemos cosas al hablar. Los actos de habla son las funciones que desempeñamos a la hora de comunicarnos. Ejemplos de actos de habla incluyen el pedir disculpas, saludar, despedirse o hacer una invitación. Hemos visto que los actos de habla son el componente de la pragmática que más atención ha recibido dentro de la investigación y, como consecuencia, dentro de la enseñanza de la competencia pragmática.

De igual manera, he realizado un breve recorrido por los métodos de enseñanza de lenguas más destacados a lo largo de la historia, lo cual permite realizar un análisis contextualizado en cuanto a sus bases teóricas y las estrategias que se pueden utilizar en la enseñanza de la pragmática. Más aún, se ha evidenciado que la enseñanza explícita de pragmática representa ventajas para el estudiante de lenguas en comparación con una instrucción indirecta.

Finalmente, he analizado los paradigmas de investigación dentro de la pragmática. Esta rama de la lingüística se ha beneficiado de otras disciplinas como la antropología, la psicología o la psicolingüística. Asimismo, he examinado varias técnicas e instrumentos de

recolección de datos que pueden ser aplicados para propósitos de investigación y también dentro del proceso de enseñanza de lenguas. Según lo reportado por varios investigadores, y como se podrá notar en el siguiente capítulo, el instrumento usado con mayor frecuencia en la pragmática ha sido el DCT (por sus siglas en inglés), conocido en español como cuestionario para completar el discurso.

Capítulo 3 Revisión de la Literatura

Las investigaciones en el campo de la pragmática lingüística han sido numerosas y se han llevado a cabo en diferentes partes del mundo. En este apartado, presento un análisis de los principales resultados obtenidos en estudios previos dentro de esta disciplina, y que representan validez para el presente trabajo. Además, en este capítulo abordo diferentes temáticas relacionadas con los procesos empleados en estos estudios. Adicionalmente, examino cómo se ha implementado la enseñanza de la pragmática en contextos educativos.

Los criterios de inclusión para estos estudios fueron los siguientes: estudios que exploren o describan el nivel de desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes y/o profesores de segundas lenguas. Además, los participantes de los estudios debían ser estudiantes y/o profesores de los niveles educativos secundario o universitario. También, incluyo estudios que tratan aspectos relacionados con la enseñanza de la pragmática. Finalmente, presento estudios en los que se haya examinado libros de texto usados por profesores de idiomas, con el propósito de saber si estos materiales incluyen la pragmática en su contenido.

No consideré estudios que se enfocan en el desarrollo de la competencia pragmática dentro de un mismo idioma. Tampoco incluyo estudios en los que no hayan participado docentes y/o estudiantes de segundos idiomas (por ejemplo, estudios que tuvieron como participantes a doctores y pacientes o turistas y locales). No consideré trabajos que se centran en la competencia pragmática de niños ni investigaciones en las que se examinó la relación de la traducción y la pragmática. Tampoco incluyo trabajos en los que se analizaron libros de texto de otras asignaturas, o estudios en los que se haya revisado otro tipo de material didáctico aparte de los libros de texto.

La exclusión de estudios centrados en el desarrollo de la competencia pragmática dentro de un mismo idioma se justifica por la diferencia en la naturaleza de la adquisición pragmática en contextos monolingües y de aprendizaje de un segundo idioma. Asimismo, incluí investigaciones con participantes que no fueran docentes o estudiantes de segundos idiomas, ya que el enfoque está en el contexto educativo de adquisición de segundas lenguas. No abordé estudios sobre niños, pues su desarrollo pragmático sigue procesos distintos a los de adolescentes y adultos. De igual manera, descarté trabajos sobre la relación entre traducción y pragmática, ya que el enfoque es el uso directo del idioma en contextos comunicativos. Por último, excluí estudios sobre libros de texto de otras asignaturas y otros materiales didácticos para mantener un enfoque específico en el análisis de libros de texto dedicados a la enseñanza de idiomas.

Cabe aclarar que, si bien la lengua meta en la mayoría de los estudios presentados aquí es el inglés, también incluyo estudios enfocados en otros idiomas. De esta manera, vemos que los estudiantes de segundas lenguas a nivel mundial experimentan retos muy similares al aprender pragmática. Las investigaciones presentadas aquí incluyen estudios descriptivos y/o exploratorios, estudios con intervención educativa, y estudios donde se analizó el contenido de libros de texto para la enseñanza de idiomas.

3.1 Estudios Descriptivos y/o Exploratorios

En esta sección me enfoco en estudios en los que no hubo una intervención. En estos trabajos se explora la situación de estudiantes y/o profesores en cuanto a su conocimiento y/o aplicación de la pragmática en la lengua meta. Se usan diferentes instrumentos para la recolección de datos. Asimismo, estos estudios incluyen las

perspectivas de profesores de idiomas en cuanto a la importancia de la pragmática y a las actividades y materiales que pueden ser implementadas en el aula de clase para su enseñanza.

El acto de emitir una queja en inglés se analizó en un estudio (Omer, 2014) que involucró a 46 estudiantes universitarios de Sudán y 14 participantes británicos. Los estudiantes de Sudán, de 4 universidades diferentes, tenían un nivel avanzado de conocimiento de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, se encontró que sus respuestas no fueron apropiadas para el contexto incluido en el DCT (cuestionario para completar el discurso) aplicado para recoger los datos. El autor especula que los estudiantes se basaron en su cultura para responder, y que ellos desconocen la cultura de un hablante nativo de inglés.

Cabe notar que los participantes no tuvieron problemas en lo que a competencia lingüística se refiere; no hubo mayores errores en su gramática. Sin embargo, desde un punto de vista de la pragmática, el investigador concluye que, si sus respuestas fueran empleadas en situaciones reales con hablantes nativos de inglés, o con quienes tengan un nivel avanzado y la adecuada competencia pragmática, estos estudiantes podrían tener serios problemas de comunicación (Omer, 2014).

Como mencioné antes, generalmente en programas o libros de texto para enseñar idiomas, la parte que recibe mayor atención es la gramática. En el siguiente estudio, realizado por Bardovi-Harlig y Dörnyei (2012), se indagó cuáles son los errores en los que más se enfocan los estudiantes y profesores de inglés: errores de pragmática o de gramática. Los participantes fueron estudiantes de inglés como lengua extranjera (en Hungría) y sus profesores en una institución de secundaria. Además, se incluyeron a estudiantes de inglés como segunda lengua (en Estados Unidos) con sus profesores en un instituto universitario.

Lo curioso de este estudio es que tuvo, también, como participantes a profesores de inglés como lengua extranjera de Italia, docentes del nivel educativo primario. Se usó un DCT y videos en los cuales se incluyeron errores en la realización de los actos de habla de solicitar, pedir disculpas, hacer sugerencias y negar. También se introdujeron errores gramaticales en el DCT y los videos.

Los hallazgos mostraron que los estudiantes y los profesores de inglés como lengua extranjera se fijaron exclusivamente en los errores de índole gramatical, a pesar de reconocer ciertos errores relacionados con la pragmática. Al contrario, los estudiantes y profesores de inglés como segunda lengua pensaron que los fallos de pragmática eran más graves que los de gramática. Esto supondría una ventaja para estudiantes y profesores de inglés como una segunda lengua en relación con estudiantes y maestros de inglés como una lengua extranjera. Los primeros tienen la gran oportunidad de practicar el idioma meta fuera del aula de clase, de una manera sistemática y en diferentes contextos; mientras que en el caso de los segundos, el contacto con el idioma meta sucede casi de manera exclusiva en el aula de clase.

En el siguiente estudio, Buysse (2017) analizó el uso del marcador discursivo *you know* por parte de hablantes nativos de español, holandés, francés y alemán, quienes eran estudiantes universitarios de inglés. También participaron hablantes nativos de inglés. Este estudio se realizó en la Universidad de KU Leuven, en Bélgica. Para la recolección de datos, se usaron entrevistas acerca de diferentes tópicos. Al final de cada entrevista, a los participantes se les mostró una foto, sobre la cual debían contar una historia. Este fue el proceso para ambos grupos de participantes. Luego se analizó el uso de *you know* en sus respuestas. Los resultados mostraron que el uso de *you know* en los estudiantes de inglés como lengua extranjera fue mucho menos frecuente que en los hablantes nativos.

El autor argumenta que la aplicación de este marcador discursivo muchas veces hace que la conversación sea más natural y fluida, y que en las respuestas brindadas por los hablantes no nativos de inglés hubo muchas ocasiones en las que pudieron haber utilizado *you know*, pero no lo hicieron. Asimismo, el autor señala que es difícil saber las razones por las que los participantes no han aprendido a aplicar este marcador discursivo. Sin embargo, entre otras razones, cree que se debe a que la educación formal y los libros de texto prestan muy poca atención a este tipo de vocabulario, a pesar de su uso frecuente en conversaciones reales. También, el autor menciona que el rol del docente es importante si se pretende que los estudiantes aprendan este tipo de marcadores discursivos.

Como expuse anteriormente, las creencias de los profesores muchas veces determinan las acciones que ellos llevan a cabo en el aula. Ariani et al. (2021) exploraron las perspectivas acerca de la enseñanza de pragmática de maestros de inglés de secundaria en Indonesia. Estos autores aplicaron entrevistas y grupos focales. Lo que encontraron los investigadores fue que todos los docentes participantes pensaban que aspectos como la gramática, vocabulario o pronunciación son fundamentales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Lo interesante fue que un 70% de estos docentes consideraba que la pragmática (o las reglas de uso del lenguaje) era también muy importante y se debía incorporar en el aula de clase.

Además, los docentes manifestaron que se debería preparar a los estudiantes para que puedan usar el idioma meta en situaciones reales, empleando materiales auténticos en lo posible. Entre los materiales o estrategias sugeridos por estos profesores tenemos al internet, videos de YouTube y la enseñanza explícita del uso del lenguaje. Sin embargo, según Ariani et al. (2021), al parecer los docentes participantes de su estudio necesitan más

preparación para poder enseñar pragmática en el aula, ya que sus respuestas fueron vagas en cuanto a actividades específicas.

Otro estudio que analizó las perspectivas de los docentes acerca de la enseñanza de pragmática fue el de Ivanova (2017). Los participantes fueron 30 profesores de inglés de secundaria en Bulgaria. El instrumento utilizado fue un cuestionario. Los hallazgos indican que los docentes están conscientes de la importancia de desarrollar la competencia pragmática en sus estudiantes. Aproximadamente la mitad de los participantes pudo dar ejemplos de actos de habla. El cuestionario también incluyó ejemplos de temas y comportamientos que los docentes participantes consideraron inapropiados, demostrando así su consciencia pragmática, según reporta la autora.

Cohen (2016), por su parte, decidió investigar la incorporación de la pragmática en el aula de clase desde la perspectiva de profesores nativos (PN) y profesores no nativos (PNN) de varios idiomas, entre ellos el inglés. El autor utilizó una encuesta dirigida a profesores de idiomas de varias universidades del mundo.

Como parte de los resultados, se informa que los aspectos de la pragmática en que se enfocaron los PNN están los insultos y ciertas variaciones dialécticas. Por otro lado, la crítica y el sarcasmo fueron temas que recibieron mucha más atención por parte de los PN. La mayoría de los PNN mencionaron haber utilizado su lengua materna como punto de partida para enseñar pragmática; mientras que los PN indicaron usar desde el principio la lengua meta. En cuanto a los recursos para la enseñanza de la pragmática en el idioma meta, tanto los PN como los PNN reportaron el empleo del internet, principalmente. Además, los PNN indicaron que cuando tienen dudas acerca del uso de cierto vocabulario, preguntan a colegas con más experiencia, o a hablantes nativos.

Cohen (2016) enfatizó que todavía los docentes no nativos de un idioma meta tienden a preguntarle a un hablante nativo cuando se presenta alguna duda en lo que respecta al uso del lenguaje en contexto. Es decir, según este autor, los hablantes nativos siguen siendo la principal referencia para aprendices de idiomas, sean estudiantes o profesores. En lo que se respecta a actividades para la enseñanza de pragmática, los profesores participantes de este estudio, PN y PNN, reportaron implementar las siguientes:

1. Visionado de segmentos de películas y videos, con el guion.
2. Recolección de datos de hablantes de la lengua meta en diferentes contextos.
3. Dramatizaciones con la sugerencia de que sean basadas en personajes de películas o videos.
4. Discusiones en grupos pequeños acerca de algún aspecto de la pragmática de la lengua meta (Cohen, 2016, p.9). [mi traducción]

Adicionalmente, Cohen (2016) hace énfasis en una actividad utilizada por uno de los PN. Este docente les pedía a sus estudiantes que observaran y anotaran la manera en que los hablantes nativos de la lengua meta se comunicaban en ciertos contextos. Si era posible, los estudiantes debían filmar estas interacciones y luego presentar sus resultados en el aula. Asimismo, tanto los PN como los PNN mencionaron que con canciones, como material didáctico, tratan de motivar a sus estudiantes para que aprendan pragmática.

Otros profesores no nativos contaron sus propias experiencias al aprender pragmática. Señalaron que usaban comparaciones entre diferentes idiomas y culturas y así aprendían el uso correcto del idioma meta. Además, estos participantes mencionaron que les gustaría aprender otros temas relacionados con la pragmática como las discusiones en

redes sociales, hacer preguntas en conferencias, el uso del sarcasmo o el humor, así como los aspectos de la pragmática que deberían incluirse u omitirse en el aula de clase (Cohen, 2016).

En resumen, los estudios descriptivos y/o exploratorios incluidos en esta sección se enfocan en varios aspectos de la pragmática, como actos de habla y marcadores discursivos. Además, en dos de las investigaciones presentadas se tomó en consideración la opinión de los docentes de idiomas en cuanto a la importancia de la enseñanza de pragmática y en lo referente a los recursos que podrían ser aplicados en el aula. Estos docentes señalaron estar conscientes de que la pragmática es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa. Los estudios presentados también nos indican que muchos aprendices de lenguas extranjeras no están desarrollando su competencia pragmática a un nivel adecuado.

3.2 Estudios con Intervención Educativa

Especialmente a partir de la década de los años 2000, se empiezan a llevar a cabo más investigaciones en el campo de la pragmática que incluyen algún tipo de intervención pedagógica. Con base en los resultados de estas investigaciones, se han creado manuales para la aplicación de la pragmática en el aula. En los siguientes párrafos, hago un análisis de varios estudios que tuvieron intervenciones educativas.

Fukuya y Martínez-Flor (2008) compararon la enseñanza explícita con la implícita del acto de habla de la sugerencia. En la intervención emplearon el aprendizaje basado en tareas. Los participantes fueron estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera, quienes se dividieron en dos grupos. Con el primero se aplicó una instrucción explícita, mientras que el segundo recibió una enseñanza implícita. Adicionalmente, se usaron

pruebas antes y después de la intervención con cada grupo, videos como material didáctico y dramatizaciones para la evaluación. Se demostró que el grupo que recibió instrucción explícita obtuvo mejores notas en la prueba aplicada al final del proyecto. Los autores concluyeron que la enseñanza explícita de la pragmática tiene muchas ventajas sobre la enseñanza implícita.

En contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera y, por lo tanto, los estudiantes no tienen muchas posibilidades de estar en contacto con hablantes de este idioma, los videos (series, películas) pueden ser de gran ayuda. En el siguiente estudio, Martínez y Fernández (2008) se enfocaron en la famosa serie *Friends* como fuente de material didáctico para enseñar la implicatura dentro del humor utilizado en esta serie. Los participantes fueron estudiantes universitarios españoles de inglés como lengua extranjera. No se incluyen más detalles acerca del contexto del estudio; solo se menciona que se llevó a cabo en una universidad de España; no se incluye el nombre de esta institución. Durante la intervención, en la cual se aplicó una enseñanza explícita, se mostraban videos a los participantes, seguidos de análisis dirigidos por el profesor. Los hallazgos indicaron que después de la intervención, los estudiantes podían entender las escenas donde el humor estaba presente de mejor manera en comparación a cómo lo hacían antes. Además, los autores señalaron que este material didáctico motivó a los estudiantes a comprometerse más que antes con el aprendizaje del idioma inglés. De igual manera, manifestaron que la enseñanza explícita ofrece mayores oportunidades para que los estudiantes desarrollen su competencia pragmática.

En la misma línea que los estudios anteriores, Farahian et al. (2012) buscaron conocer los efectos de la enseñanza explícita en el uso correcto de la negación en inglés por parte de estudiantes iraníes. Se emplearon un grupo de control y un grupo experimental, así

como una prueba antes y otra después del estudio. El instrumento de recolección de datos fue un *discourse completion test* (DCT) (cuestionario para completar el discurso). En este estudio, una vez más, los autores señalaron que la enseñanza de manera explícita brinda mejores resultados que hacerlo de manera indirecta.

En otro estudio, Chalak y Abbasi (2015) analizaron los efectos de aplicar tres tipos de enseñanza: explícita, implícita y una combinación de ambas. El aspecto de la pragmática en que se enfocaron fue el acto de habla de dar sugerencias. Los participantes fueron estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera, divididos en tres grupos, uno por cada tipo de enseñanza. El estudio se llevó a cabo en Irán, y los participantes eran hablantes nativos de persa, que asistían a un instituto de lenguas. Su nivel de suficiencia en inglés era intermedio. Lo particular de este estudio fue que la intervención se llevó a cabo a través de un modelo de enseñanza a distancia. Los materiales eran documentos en PDF enviados a los estudiantes vía correo electrónico. Adicionalmente, al final de la intervención se aplicó un DCT para evaluar su competencia pragmática. En este caso, los hallazgos indicaron que el grupo que recibió una combinación de instrucción explícita e implícita obtuvo mejores resultados que los otros dos.

En una investigación particularmente interesante, Edwards y Csizér (2004) pretendían demostrar que la pragmática sí se puede enseñar en un contexto de inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron estudiantes de inglés del nivel secundario en Hungría. Hubo un grupo de control y otro experimental. Además, con la aplicación de dramatizaciones, se realizaron evaluaciones antes y después de la intervención. El material didáctico consistió en un folleto que contenía actividades dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de las funciones de saludar y despedirse en inglés. Se empleó el material mencionado durante 4 semanas. Los datos de este estudio revelaron que los estudiantes del

grupo experimental, en las dramatizaciones finales, emplearon un lenguaje más elaborado y apropiado al saludar y despedirse en inglés.

Un acto de habla que ha sido escasamente estudiado en el campo de la investigación pragmática es el de responder a un halago recibido de otra persona. Alsuhaibani (2020) investigó la efectividad de la enseñanza de este acto de habla, implementando diferentes técnicas. Los participantes fueron estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en Arabia Saudita. Estos estudiantes se dividieron en tres grupos. Con el primero se aplicaron actividades de reflexión acerca de la importancia y funcionamiento del acto de habla mencionado. En el segundo grupo se implementaron actividades basadas en un corpus lingüístico. El tercero fue el grupo de control, donde la instrucción se llevó a cabo a través de explicaciones sobre el significado y la función de responder a elogios, pero sin actividades de reflexión ni el empleo de corpus lingüísticos.

En este estudio, Alsuhaibani (2020) también aplicó una entrevista para indagar sobre las percepciones de los estudiantes acerca del acto de habla de responder a elogios y el tipo de instrucción implementado con ellos. Asimismo, en los tres grupos se aplicó un DCT al inicio y otro al final de la intervención. Según se observa en los resultados, los estudiantes de los dos grupos experimentales obtuvieron mejores calificaciones que los del grupo de control. El autor concluye que para la enseñanza del acto de habla en cuestión es mejor utilizar procesos de reflexión y corpus lingüísticos en el aula. Sumado a esto, los participantes de estos dos grupos manifestaron que saber responder a elogios es importante, y se mostraron satisfechos con el tipo de enseñanza implementado (Alsuhaibani, 2020).

Como he mencionado antes, la gran mayoría de estudios se enfocan en los actos de habla. Hay escasez de investigaciones donde se analicen otros componentes de la pragmática. En el apartado donde informo sobre estudios exploratorios y descriptivos, hubo

una investigación realizada por Buysse (2017), en la cual el autor se enfocó en un marcador discursivo: *you know*. En esa misma línea, Haselow (2021) investigó la efectividad de la enseñanza explícita de los marcadores discursivos *actually, anyway, I mean, well* y *you know* en estudiantes de secundaria, quienes recibían clases de inglés como lengua extranjera en Alemania.

El autor utilizó un grupo experimental y un grupo de control, así como pruebas antes y después de la intervención. También se incluyeron respuestas de hablantes nativos de inglés en el análisis de los datos. La última actividad fue una conversación libre entre los investigadores y los estudiantes, y entre los investigadores y los hablantes nativos de inglés. Los hallazgos indicaron que el uso de estos marcadores pragmáticos por parte de los estudiantes del grupo de control difieren en gran medida en comparación con los hablantes nativos de inglés. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental realizaron un mejor trabajo en cuanto al uso de estas frases. Consecuentemente, Haselow (2021) concluye que la enseñanza explícita es la más adecuada.

Fernández (2021) llevó a cabo un experimento innovador con estudiantes universitarios de italiano como lengua extranjera en Estados Unidos. En este estudio de caso, dos de los estudiantes iban a permanecer un tiempo en Italia y la profesora decidió prepararlas (ambas eran mujeres) para que puedan desenvolverse de manera efectiva en restaurantes de ese país europeo. Durante el proceso de enseñanza, la profesora les mostró videos de cómo se debe comportar una persona en la recepción de restaurantes de Italia. Asimismo, solicitó a los estudiantes que reflexionen sobre cómo se comportan los clientes en la recepción de restaurantes Estadounidenses, y que comparen los dos contextos.

Se hizo hincapié en el tipo de lenguaje utilizado en estos escenarios en Italia. También, la profesora les pidió que realizaran dramatizaciones que representaban la

situación principal, hablar en un restaurante italiano. Fernández (2021) concluyó que el método aplicado con los estudiantes fue efectivo. Las dos participantes que viajaron a Italia emplearon de manera correcta lo aprendido en el aula de clase, según lo reportado por ellas mismas.

Barón y Celaya (2022), por su parte, analizaron los efectos de aplicar videos con subtítulos en la clase. Los aspectos de la pragmática examinados fueron los actos de habla de pedir información, pedir ayuda, disculparse y prometer. Los participantes fueron estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera. Las autoras emplearon un grupo experimental, donde se usaron subtítulos, y un grupo de control, donde los videos eran proyectados sin subtítulos. Antes y después de la intervención, se evaluó a los participantes a través de dramatizaciones con situaciones similares a las de los videos.

En las dramatizaciones finales, Barón y Celaya (2022) se enfocaron en la cantidad de estrategias utilizadas por los participantes, y en lo apropiado o no de estas estrategias comunicativas. Los datos evidenciaron un incremento en las estrategias comunicativas de ambos grupos. Según las autoras, esto demuestra la utilidad de los videos en clase. Por otro lado, el grupo donde se activaron los subtítulos en los videos, obtuvo una mejor calificación en lo que se refiere a lo apropiado de sus estrategias. Las autoras señalan que esto podría demostrar un efecto positivo de implementar videos con subtítulos en el aula de clases de idiomas.

Tradicionalmente, en los estudios relacionados con pragmática, ya sea en ambientes educativos o no, la referencia o guía principal con la cual comparar las respuestas de los estudiantes de idiomas han sido los hablantes nativos de la lengua meta (Cohen, 2016; Sánchez-Hernández y Alcón-Soler, 2021). Sin embargo, de acuerdo con Sánchez-Hernández y Alcón-Soler (2021), esta perspectiva ha cambiado. Según estas autoras, ahora

se debería preparar al estudiante de idiomas para desempeñarse tomando en cuenta diferentes culturas y no solamente la suya o la cultura donde se habla el idioma meta.

En consonancia con lo mencionado en el párrafo anterior, Sánchez-Hernández y Martínez-Flor (2022) analizaron si se podía enseñar marcadores discursivos en un contexto del uso de inglés como lengua internacional. Estas autoras señalan que existen varias propuestas para la enseñanza de pragmática del inglés como lengua extranjera, las cuales toman como referencia al hablante nativo de la lengua meta. Pero, alegan que hay gran escasez en lo que se refiere a manuales que guíen la enseñanza de la pragmática en inglés como lengua internacional, donde los hablantes nativos no sean (necesariamente) el modelo a seguir. En este estudio, Sánchez-Hernández y Martínez-Flor (2022) utilizaron a estudiantes de inglés como lengua extranjera, pero que tenían distintas nacionalidades. Hubo estudiantes de Rumania, Países Bajos, China, Serbia, Italia y España. Todos eran estudiantes universitarios que cursaban el último año en sus instituciones. Las autoras consideraron que el nivel de inglés de los participantes era alto, ya que estaban tomando un curso para adquirir el nivel C2 en este idioma. Las investigadoras alegan además que el conocimiento de pragmática era relativamente el mismo, ya que todos mencionaron no haber aprendido conceptos relacionados con esa rama de la lingüística. Hubo un grupo de control y uno experimental. Para la recolección de los datos, los estudiantes debían realizar varias presentaciones en inglés en el aula. Luego, las investigadoras entrevistaron a los participantes. Tanto en las presentaciones como en las entrevistas, se buscó que los estudiantes aplicaran marcadores discursivos en inglés.

Una de las estrategias implementadas con el grupo experimental fue la proyección de videos en los cuales participaban hablantes no nativos de inglés y también personas que hablaban inglés como su lengua materna. La idea era que los estudiantes aprendan a

apreciar y reconocer la validez de distintos tipos de inglés. Los resultados de este estudio indicaron que el grupo experimental hizo uso de los marcadores discursivos con mayor frecuencia y de mejor manera que el grupo de control. Sánchez-Hernández y Martínez-Flor (2022) concluyen que esto puede indicar que los estudiantes también aprenden el idioma meta, de manera contextualizada, con videos en los que participan hablantes no nativos.

En el contexto de Ecuador, concretamente en Cuenca, Heras (2014) usó una serie de televisión para crear un libro de trabajo con el cual enseñó pragmática. Esto fue parte de su tesis de maestría. Los participantes fueron sus propios estudiantes de la asignatura de Conversación, que se impartía en el tercer semestre del programa de formación de docentes de inglés de la Universidad de Cuenca. Los objetivos fueron desarrollar la comprensión y la producción de ciertas expresiones y frases de uso común, que normalmente no son incluidas en libros de texto de inglés. Se aplicaron dramatizaciones antes y después de la intervención. Para esto, los estudiantes podían escoger un tema de varias opciones dadas a ellos.

Al final del estudio, la mayoría de los estudiantes podía identificar el mensaje real, que no siempre era directo, de muchas escenas analizadas en clase. Esto también se demostró con tests rendidos durante la intervención. Además, se pudo evidenciar una notable mejoría tanto en el uso de estas frases como en su comprensión. Asimismo, como parte de la evaluación final, se les pidió que realizaran dramatizaciones de manera libre; es decir, ellos escogían el tema y creaban sus propios diálogos. En este caso, el uso de ciertas expresiones aprendidas durante la intervención no fue tan frecuente como se esperaba. Esto se puede deber a que hizo falta más tiempo de intervención y práctica (Heras, 2014).

Como se puede evidenciar, una gran cantidad de estudios han analizado la efectividad de diferentes estrategias y materiales para la enseñanza de la pragmática de la

lengua meta. Los resultados de estas investigaciones indican que enseñar pragmática (especialmente de manera explícita) mejora el nivel de competencia comunicativa en estudiantes de idiomas. Estos resultados, además, apuntan a la importancia de incorporar actividades diseñadas para el desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes.

3.3 Estudios sobre Libros de Texto

Para finalizar este capítulo, reporto los resultados de investigaciones en las que se ha buscado contenido de pragmática en libros de texto empleados para la enseñanza de idiomas. De acuerdo con Vellenga (2004), el libro de texto es considerado uno de los principales materiales didácticos, sobre todo en contextos donde se enseña y aprende un idioma extranjero. Además, Bardovi-Harlig (2001) señala que las interacciones que tienen lugar entre el profesor de idiomas y el aprendiz no son para este último la mejor fuente de información para aprender pragmática debido a la diferencia de estatus entre ellos (profesores y estudiantes no son pares). Entonces, continúa la autora, el libro de texto, sobre todo el que incluye conversaciones, debería ser el principal material didáctico para que los estudiantes puedan aprender la pragmática del idioma meta en el aula. Sin embargo, las interacciones incluidas en muchos de estos textos no son realistas (Bardovi-Harlig, 2001), o tienen omisiones y/o información incorrecta relacionada con la pragmática (Ren y Han, 2016; Vellenga, 2004). Con base en lo expuesto, no se puede desconocer la importancia que un libro de texto puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Cabe señalar que los estudios que analizan la pragmática en libros de texto incluyen análisis tanto cualitativos como cuantitativos y toman como marco referencial uno o más

componentes de la pragmática. Así, este tipo de investigaciones analizan, por ejemplo, la frecuencia con la que se aborda alguno de los componentes de la pragmática y la manera en que este es presentado para el aprendizaje por parte del estudiante. Además, estas investigaciones pueden enfocarse en las relaciones interculturales y la contextualización de los actos de habla presentados, así como en el nivel de formalidad del vocabulario que será aprendido por parte de los estudiantes.

En un estudio realizado por Meihami y Khanlarzadeh (2015), se analizó la frecuencia con la que se incluían los actos de habla de solicitar, rechazar y disculparse en 3 libros de texto “locales” y en tres libros de texto “globales” usados para la enseñanza de inglés en Irán. Los resultados de este estudio indican, en primer lugar, que el acto de habla que se encuentra con mayor frecuencia en 5 de los libros de texto es el de solicitar. Meihami y Khanlarzadeh (2015) argumentan que esto se debe a que la función de solicitar se aplica con mayor frecuencia en diferentes contextos, y que su aprendizaje representa un reto para muchos estudiantes.

Continuando con el estudio anterior, en uno de los textos empleados a nivel global, el acto de habla de mayor frecuencia es el de rechazar. El acto de habla menos abordado en los 6 textos es el de disculparse. Los autores señalan que esto representa una debilidad en estos materiales porque disculparse también es una función importante y se debería incluir en este tipo de textos con la debida explicación del contexto. Además, Meihami y Khanlarzadeh (2015) señalan que la manera de presentar los actos de habla que sí se incluyeron en algunos libros de texto no fue la apropiada, pues carecían de explicaciones del contexto o de ejemplos diversificados y efectivos.

En otro estudio realizado en Croacia, Jakupčević y Portolan Ćavar (2021) analizaron 18 libros de texto utilizados para la enseñanza de inglés en ese país. Estos libros

incluyeron los creados por el gobierno de Croacia y los publicados a nivel internacional, pero que son empleados en ese país. Los autores buscaron la incorporación de actos de habla, marcadores discursivos, expresiones sociales, y otros elementos relacionados con la manera de llevar a cabo conversaciones. Además, se examinó si la enseñanza de estos elementos de la pragmática se realizaba de manera implícita o explícita.

Los autores reportaron que la información relacionada con pragmática es poca (únicamente el 19.64% del total de las páginas), y que existen inconsistencias en cuanto a la presencia de la pragmática en estos libros. Por ejemplo, algunos incluían pragmática hasta 10 veces más que otros. También hallaron inconsistencias en cuanto al tipo de contenido relacionado con la pragmática; unos libros incluían ciertos actos de habla, mientras que en otros libros del mismo nivel no se los tomaba en cuenta. Además, en general, la mayoría de los libros de texto abordaron principalmente el acto de habla de la sugerencia. Finalmente, los autores concluyen que los libros creados en Croacia están atrasados en cuanto al contenido de pragmática con respecto a los demás libros analizados.

Gustafsson (2021), por su parte, analizó 4 libros de texto utilizados para los estudiantes de inglés del nivel de secundaria en Suecia. El autor encontró que, de un total de 1282 páginas examinadas, solamente 7 incluyeron actos de habla en los cuatro libros de texto, lo cual corresponde al 0.55%. Otro hallazgo fue que dos de estos libros incluyeron información acerca del contexto donde podrían ser usados los actos de habla. Sin embargo, esta información, según el autor, era insuficiente, ya que hacían falta más ejemplos. Uno de los libros incluyó un acto de habla sin información adicional acerca del contexto. El autor concluye que esta subrepresentación de los actos de habla en estos libros de texto constituye una desventaja para los estudiantes, puesto que estaría faltando un elemento primordial de la competencia comunicativa en el idioma meta.

Ton Nu y Murray (2020) indagaron acerca del contenido pragmático en 6 libros de texto utilizados para estudiantes de secundaria de Vietnam. Las categorías escogidas fueron: actos de habla, cortesía, adecuación, formalidad, registro y conocimiento cultural. Los resultados indicaron que, del total de páginas examinadas, solo el 5.5% incluyen la pragmática. Los autores señalan que esta cantidad limitada de pragmática en estos libros significa una desventaja para los estudiantes y su propósito de desarrollar la competencia comunicativa en inglés. Además, indican que en estos libros debería existir un mejor balance entre el contenido lingüístico y el pragmático.

El estudio mencionado en el párrafo anterior tuvo otros hallazgos interesantes. Por ejemplo, en algunos de los libros había una sección llamada “Cultura y Comunicación.” Sin embargo, no se incluye información relacionada con cómo la cultura influye en la comunicación; había información respecto a costumbres o la historia de la cultura local. Adicionalmente, los autores encontraron solamente un ejemplo de cortesía y cuatro que refieren a la formalidad. Por último, en estos libros de texto no hubo ejercicios en los cuales el estudiante pueda comparar su idioma materno con el idioma meta en términos de cómo realizar actos de habla, o examinar las diferencias y similitudes en la forma de comunicarse de las dos culturas.

En otra investigación, Ren y Han (2016) examinaron el contenido pragmático de 10 libros de texto que se usaban en universidades de China para la enseñanza de inglés. Los componentes de la pragmática analizados fueron actos de habla, uso del lenguaje, adecuación, formalidad, cortesía, registro y cultura; todos estos elementos fueron categorizados como “información pragmática.” Similar a los hallazgos de los demás estudios presentados en esta sección, los autores indicaron que la cantidad de información pragmática es insuficiente, con apenas un 17.09% del total de páginas analizadas en todos

los libros. Asimismo, en este estudio se concluyó que la cantidad de actos de habla presentes en todos los libros de texto es limitada.

En el área de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), Barquero (2020) analizó varios libros de texto utilizados en el sistema educativo de Alemania para enseñar español a hablantes nativos de alemán. Barquero (2020) encontró que estos materiales didácticos se basan principalmente en el desarrollo de la gramática y la cultura (descontextualizada) en los estudiantes de español. Este autor se centró en investigar el tipo de tratamiento que se daba a los actos de habla en los libros de texto. Señala que los ejemplos de interacciones toman como referencia la cultura alemana y parecen traducciones al español de lo que una persona de Alemania diría en su idioma en esos mismos casos. Además, alega que el desarrollo de la competencia pragmática en los estudiantes de ELE es ignorado en estos programas, ya que no constan ni en los libros de textos ni en los manuales para docentes.

Barquero (2020) encontró que estos libros de texto incluían los siguientes actos de habla: saludos, despedidas, agradecimientos, rechazos, presentaciones, cumplidos, disculpas, consejos, ofertas y propuestas, y peticiones. Como se puede ver, los creadores de estos materiales consideraron importante incluir varios actos de habla como parte del contenido. Sin embargo, de acuerdo con Barquero (2020), la manera en que estos actos de habla son presentados no es la correcta. Arguye que en algunos casos no se siguen las normas sociopragmáticas, no hay suficientes ejemplos pragmalingüísticos, hay respuestas inapropiadas, se usa la traducción del alemán al español. El autor finaliza recomendando la inclusión de contenido dirigido al desarrollo de la competencia pragmática en estos materiales.

En resumen, los libros de texto analizados en los estudios presentados no incluyen contenido de pragmática de manera suficiente ni apropiada. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia pragmática en los aprendientes de idiomas se ve limitado, ya que los autores mencionados hacen hincapié sobre la importancia que tiene el libro de texto en los programas de enseñanza de lenguas. En algunos casos, estos libros no contienen ningún elemento de la pragmática. Los libros de texto donde sí se encontraron aspectos de la pragmática no enseñan esta rama de la lingüística de manera efectiva. Además, se ha podido evidenciar que el aspecto de la pragmática que todos los estudios incluyen es el acto de habla.

3.4 Principales Conclusiones de este Capítulo

Como se puede observar en esta revisión de la literatura, la pragmática ha cobrado gran importancia dentro del mundo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Se ha podido notar que efectivamente, como mencionan algunos autores, en general los estudiantes de idiomas no desarrollan la pragmática del idioma meta de manera óptima. Varias son las causas de este fenómeno; una de ellas es, sin duda, el hecho de que la mayoría de libros de texto y programas de estudios de lenguas no incluyen a la pragmática en su contenido. De esta forma, el estudiante aprende un lenguaje artificial o forzado, que no le permite desarrollar su competencia comunicativa. También, la mayoría de estudios destacan que la enseñanza explícita generalmente tiene mejores resultados en comparación con una enseñanza implícita.

Como señalé antes, la competencia pragmática en un estudiante de una lengua extranjera se desarrolla hasta cierto punto por sí sola al aprender los demás elementos

lingüísticos del idioma (por ejemplo, lectura, escritura y expresión oral). En este tipo de aprendizaje, el objetivo principal no tiene relación directa con la pragmática. Sin embargo, según lo reportado en este análisis de estudios previos, muchos autores sugieren que la mejor forma de enseñar pragmática es de manera explícita; es decir, en este caso el profesor se enfoca en algún aspecto de la pragmática y crea objetivos para su clase basándose en esa temática. Además, hemos visto que a pesar de que existe una gran cantidad de estudios en otras partes del mundo, en Ecuador, la investigación en el campo de la pragmática y la enseñanza y aprendizaje de inglés es casi inexistente.

Asimismo, se ha podido evidenciar que el DCT (test para completar el discurso) ha sido el instrumento más utilizado para recabar datos lingüísticos en investigaciones dentro del campo de la pragmática. Además, se han usado dramatizaciones, preguntas de opción múltiple y en algunos casos se ha analizado el uso real del idioma meta por parte de los estudiantes.

Otro dato interesante es el hecho de que en la mayoría de los estudios donde el instrumento para recoger datos fue un DCT se incluyen también a hablantes nativos de la lengua meta como referencia para comparar las respuestas de los hablantes no nativos. La misma situación o escenario son usados también con estos participantes. Muchas veces incluso los hablantes nativos de una lengua no han desarrollado su competencia pragmática a un nivel aceptable (Ishihara y Cohen, 2022). Debido a que la manera de comunicarse de cada persona es individual, en pragmática se busca aquellas normas aceptadas por la mayoría. Estas normas son las que se deberían enseñar a los estudiantes de idiomas en el aula de clase.

En este capítulo, he presentado los resultados de investigaciones previas en el ámbito de la pragmática, que representan validez para la presente tesis. Estos estudios

incluyen a estudiantes y/o profesores de segundas lenguas. Los estudios analizados en este apartado fueron: descriptivos y/o exploratorios, estudios con intervención educativa, y estudios donde se analizó el contenido de libros de texto para la enseñanza de idiomas. Adicionalmente, he realizado una revisión de los procesos llevados a cabo en las investigaciones mencionadas. Por otro lado, también he analizado la enseñanza de pragmática en contextos educativos. En el siguiente capítulo me centro en la metodología empleada en este trabajo, en el cual describiré el enfoque y diseño de este estudio. Además, detallo el proceso llevado a cabo durante la recogida y análisis de los datos y los instrumentos utilizados.

Capítulo 4 Metodología

En este capítulo, se presenta el enfoque metodológico adoptado para la investigación, con una descripción detallada de los métodos y técnicas utilizadas para la recolección de datos. Este estudio se enmarca en una metodología cualitativa, mediante un diseño de estudio de caso, que permite explorar en profundidad el rol de la pragmática en la enseñanza del inglés en el contexto educativo de Cuenca, Ecuador. Dada la escasez de investigaciones en este ámbito, especialmente en el nivel de secundaria, el estudio cualitativo posibilita un primer acercamiento a las experiencias y percepciones de los docentes. A través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y análisis de contenido de libros de texto, se recopilieron datos para comprender las estrategias y prácticas de los maestros al incorporar elementos pragmáticos en sus clases. Esta combinación de métodos asegura un análisis completo y contextualizado de las prácticas docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa, centrándose en el uso adecuado del lenguaje en situaciones reales y en el desarrollo de la competencia pragmática en los estudiantes.

La presente investigación utilizó un enfoque cualitativo. El diseño empleado fue el estudio de caso. Debido a las características y los objetivos de esta investigación, el enfoque cualitativo es el adecuado, ya que permite recoger información en el lugar donde los participantes realizan su actividad (Creswell, 2013; Mertens, 2010) (las instituciones educativas en este caso). Como se vio anteriormente, son limitados los estudios en los cuales se analicen las actividades implementadas por los docentes de inglés, o en los que se haya entrevistado a estos maestros con el propósito de conocer la manera en que ellos abordan el tema de la pragmática en el aula. En este sentido, la investigación cualitativa

ofrece la ventaja de profundizar en un tema poco explorado, analizando el significado que los propios actores del hecho social dan a los fenómenos escudriñados (Creswell, 2013).

Asimismo, Mertens (2010) señala que la investigación cualitativa se emplea cuando el fenómeno a estudiar no puede ser medido con facilidad; por lo tanto, no puede ser expresado o analizado con números, sino con texto. Según este autor, para entender las realidades que no han sido exploradas antes y que no están en los libros, debemos acudir directamente a los protagonistas. Ellos son los únicos que nos pueden acercar un poco más al conocimiento de esa información oculta para la gran mayoría del público e investigadores (Creswell, 2007).

Con base en lo expuesto, a continuación analizo algunas definiciones de lo que se considera investigación cualitativa. Denzin y Lincoln (2005, p.3) la definen como “una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste de una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen que el mundo sea visible...” [mi traducción]. Como se puede observar, esta definición enfatiza el hecho de que los datos son en la mayoría de los casos interpretados por el investigador. En este sentido, se mezclan las realidades del investigador con las de los participantes (Creswell, 2007).

En otro intento por definir a la investigación cualitativa, Creswell (2007, p. 37) propone que esta “empieza con presunciones, una mirada del mundo, el posible uso de una teoría, y el estudio de problemas de investigación dentro del significado que los individuos o grupos dan a un problema social o humano...” [mi traducción]. Nuevamente, se menciona que en este tipo de investigación se analiza la interpretación o reflexión de los participantes sobre el problema en estudio.

Como mencioné antes, en este trabajo utilicé el estudio de caso como diseño guía para dar respuesta a las preguntas de investigación. Yin (2009) menciona que el estudio de caso se aplica cuando se busca explicar el cómo y el porqué de una circunstancia actual, y

cuando se busca conocer en profundidad algún fenómeno. Este autor afirma que el estudio de caso se emplea principalmente en las ciencias sociales, en disciplinas como la psicología, la sociología y, por supuesto, la educación.

De esta manera, el estudio de caso y la investigación cualitativa se complementan mutuamente, ya que ambas buscan estudiar un fenómeno, generalmente nuevo, en profundidad. Además, según Martínez (2006), el estudio de caso y una investigación cualitativa buscan obtener respuestas a las preguntas planteadas en ambientes naturales; es decir, en el lugar de los hechos. Sumado a eso, ambas pretenden analizar el punto de vista de los participantes como fuente importante de información (Stake, 1995).

En la presente tesis doctoral, los docentes expresaron su visión acerca de la importancia que tiene la pragmática (entendida como el uso del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019)) en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera y su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Además, para indagar más profundamente en el tema, llevé a cabo observaciones in situ, en el aula de clase, para así conocer la filosofía o experiencia del docente reflejada en las actividades implementadas con sus estudiantes en su ambiente natural de trabajo.

Acerca de la importancia de los estudios de caso, Ridder (2020) menciona que existe una idea equivocada en el sentido de pensar que estos se deben utilizar únicamente en la primera fase de la investigación; es decir, en la fase exploratoria y que a medida que el estudio avanza, se deben usar otros diseños. Ridder (2020) aclara que históricamente se han realizado estudios de caso en diferentes áreas como la antropología, la psicología, la sociología y la educación. Asimismo, indica que se busca entender el porqué y el cómo de ciertas decisiones tomadas por los participantes o de ciertas acciones llevadas a cabo. También señala que los resultados de este tipo de metodología se pueden extrapolar a otros casos parecidos, incluso si se cuenta con un único caso en el estudio.

Comparando esta información con el presente estudio doctoral, puedo mencionar que, al tratarse de un tema prácticamente nuevo en nuestro contexto, el estudio de caso fue el diseño ideal para recabar información de los cinco participantes. Sin embargo, este proyecto no constituye una parte o el inicio de otro estudio más amplio. La información recogida fue suficiente para analizar la situación actual de los profesores participantes.

En lo que respecta a definiciones de estudio de caso, Yin y Campbell (2018) advierten que tradicionalmente se ha intentado entender lo que significa esta metodología de investigación, tomando como guía la disciplina en la que se ha aplicado el estudio de caso. Mills et al. (2012) afirman que aparte de considerar el área o disciplina, otras definiciones giran alrededor de individuos, organizaciones y procesos. Mencionar el tema tratado en las investigaciones no es suficiente para definir lo que es el estudio de caso (Mills et al., 2012).

Yin (2009) nos ofrece una definición que encaja con los propósitos de la presente investigación. Afirma que “el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.” (Yin, 2009, p. 59) [mi traducción]. Como se puede evidenciar, el estudio de caso es un diseño de investigación que nos brinda la oportunidad de analizar un fenómeno en profundidad y en su lugar natural.

Otra definición relevante para la presente investigación es la presentada por Bisquerra (2009), quien menciona que el estudio de caso es:

Un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p. 87)

En esta definición, el autor hace énfasis en la importancia que tiene el estudio de caso para las ciencias humanas y sociales, debido a que permite conocer de manera detallada ciertos fenómenos y su complejidad, algo que otras metodologías no permitirían. Estas ideas contribuyen a demostrar la validez e importancia que tiene el estudio de caso en el ámbito educativo.

Yin y Campbell (2018) aseguran que existen tres categorías de estudios de caso: exploratorios, descriptivos y explicativos. En el presente trabajo de investigación utilicé el modelo descriptivo, pues me fue útil para hacer una representación clara de los hechos. El estudio de caso descriptivo busca comprender profundamente un fenómeno, un proceso o una situación, sin tratar de establecer sus causas o relaciones con otros fenómenos (Yin y Campbell, 2018). Estos autores añaden que en el modelo descriptivo se trata de realizar una representación auténtica de los hechos, tal y como suceden.

Según Bisquerra (2009) y Mills et al. (2012), un caso puede ser una persona, un grupo de personas en una misma institución, o un proceso. Yin (1984, 2009) establece que los casos se dividen en simples y múltiples. Indica que en los simples, se puede tener como participantes a una sola persona, un solo grupo de personas pertenecientes a una institución o región, o a un solo proceso. Esto se lleva a cabo si es que no existe la posibilidad de contar con más participantes o si, dependiendo de las características del fenómeno estudiado, el o los investigadores piensan que es necesario únicamente estudiar un caso. Por ejemplo, cuando se han desarrollado fenómenos raros o que nunca se han presentado antes en ese contexto, se tiene que utilizar un solo caso (Yin, 2009). Asimismo, este autor destaca que se usan casos únicos cuando se pretende determinar si ciertos enunciados de una teoría son correctos, o en su defecto presentar explicaciones alternativas. En estudios longitudinales se suele trabajar con casos únicos (Yin y Campbell, 2018), donde se puede analizar, por ejemplo, el comportamiento de un mismo docente a lo largo de varios años.

Por otro lado, Mills et al. (2012) y Yin y Campbell (2018) manifiestan que en los casos múltiples se cuenta con la participación de varias personas, instituciones, regiones o procesos. Se emplean varios casos cuando se desea examinar sus similitudes o cuando se quiere demostrar que existen ciertas diferencias entre ellos. En esta investigación apliqué el modelo de casos múltiples, pues los participantes comparten ciertas características, pero laboran en instituciones diferentes. A pesar de que todos ellos sean docentes de inglés de un mismo nivel educativo, el proceso de enseñanza puede variar notablemente entre las instituciones.

4.1 Instrumentos para la Recolección de Datos

Para recoger los datos, en este trabajo investigativo utilicé entrevistas semiestructuradas en profundidad, observaciones de clase y análisis de contenido de libros de texto. Primero realicé las entrevistas. Luego, con base en las respuestas de los participantes, llevé a cabo las observaciones de clases. Finalmente, después de preguntarles por el libro guía, hice el análisis de los textos. A través de las entrevistas, pude indagar en los conocimientos y experiencias docentes sobre la incorporación de la pragmática en el aula. Por medio de las observaciones de clase, examiné los objetivos, actividades, materiales y evaluaciones implementadas por el profesor (para la enseñanza de la pragmática). Al analizar el contenido de los libros de texto, pude determinar en qué medida estos materiales incorporan la pragmática. Los instrumentos mencionados fueron los adecuados para poder dar respuesta a las preguntas de investigación, tomando en cuenta las características del presente estudio. En los siguientes párrafos explico cada una de estas técnicas de recolección de datos.

4.1.1 Entrevistas

En este estudio apliqué una entrevista en profundidad con cada uno de los cinco participantes. Seidman (2006) señala que tradicionalmente ciertos sectores de la ciencia han querido difundir la idea de que la entrevista no puede ser considerada una herramienta para hacer ciencia. Este autor aclara, sin embargo, que en antropología y en educación la entrevista ha sido aplicada con éxito, y que mediante ella podemos conocer las historias de los fenómenos que queremos estudiar, contadas por los protagonistas. Adicionalmente, Seidman (2006) manifiesta que la importancia de la entrevista radica en que esta herramienta se utiliza con seres humanos, quienes pueden hablar y pensar; y añade que otros métodos no permiten el acceso a detalles que únicamente se pueden conocer a través de entrevistas.

En palabras de Creswell (2013), el propósito de una entrevista en profundidad no es obtener respuestas concretas a preguntas que nosotros nos planteamos, ni examinar si una hipótesis es verdadera o no. El propósito tampoco es evaluar. Según este autor, el principal objetivo de la entrevista en profundidad es entender las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno estudiado y el significado que ellos dan a estas experiencias. Hernández et al. (2014) agregan que debemos tener un auténtico interés en las historias de las demás personas y que esto implica, muchas veces, no dejar que nuestro ego nos engañe y nos haga suponer que los entrevistadores somos los protagonistas.

Siguiendo con lo que manifiestan Hernández et al. (2014), la entrevista nos permite entender el porqué de ciertos comportamientos o acciones de los participantes en relación con el contexto. En referencia a los procesos llevados a cabo en una institución educativa, Seidman (2006) menciona que mediante la entrevista se pueden conocer en profundidad los detalles de la manera en que se realizan estas actividades. Agrega que de esta manera es

factible acceder a la información que los propios actores (los profesores, en el caso de esta investigación doctoral) nos pueden ofrecer, para luego llevar a cabo nuestro análisis de los datos proporcionados.

En cuanto a las posibles desventajas de usar la entrevista en investigación, Creswell (2013) expresa que se trata de una forma de obtener información que requiere de mucho trabajo, ya que primero se debe establecer un contacto con los participantes. Añade que la búsqueda de participantes puede ser un problema en sí mismo, especialmente para investigadores que son un poco tímidos o no tienen mucha experiencia. Creswell (2013) también afirma que una vez que hayamos seleccionado a los participantes y ejecutado la entrevista, esta se debe transcribir y ordenar de acuerdo con los temas de interés, lo cual, dice, toma mucho tiempo y esfuerzo.

En el caso del presente trabajo doctoral, las preguntas para la entrevista semiestructurada tomaron como punto de partida el instrumento aplicado por Cohen (2016), quien comparó la manera en que abordan la pragmática en la enseñanza del inglés, tanto los docentes hablantes nativos como los hablantes no nativos de este idioma. Sin embargo, con la finalidad de adaptar dicho instrumento a las particularidades culturales de los docentes participantes y a los objetivos de este estudio, modifiqué las preguntas aplicadas por este autor, empezando con su traducción al español.

La entrevista a cada participante abordó los siguientes temas: aspectos sociodemográficos como la edad, la universidad donde el docente obtuvo su título de profesor/a de inglés, experiencia profesional, niveles educativos en los que trabaja actualmente y la cantidad de clases de inglés semanales que imparte. A su vez, los demás temas tratados incluyeron el significado del uso del lenguaje en contexto, opinión sobre la influencia del contexto en el lenguaje, la elección entre enfocarse más en gramática o en alguna función del lenguaje en las clases. También les pregunté sobre su experiencia en la

enseñanza del uso del lenguaje indirecto (ironía, sarcasmo, cortesía) y las actividades/materiales que pueden mejorar la comprensión y el uso del inglés en contexto.

4.1.2 Observaciones

Otro método de recolección de datos que apliqué en este trabajo fue la observación cualitativa no participante. Como menciono en el segmento de las limitaciones de este trabajo, hubiera preferido realizar más observaciones de clase, y así tener una idea más clara de cómo se aborda el desarrollo de la competencia pragmática en las clases. Sin embargo, no fue posible, ya que hubo mucha resistencia por parte de las autoridades y los mismos participantes para acceder a más observaciones. Creswell (2013) señala que la observación cualitativa es aquella técnica a través de la cual el investigador toma notas sobre las actividades y comportamientos de los participantes en el lugar de los hechos. Estas notas representan un registro estructurado de las actividades realizadas por los sujetos de estudio (Creswell, 2013). Asimismo, a pesar de que el presente trabajo no constituye una etnografía, siguiendo lo señalado por Álvarez (2011), utilicé una observación de carácter etnográfico; es decir, hice un registro de todo lo que sucedía en el aula de clase con cada uno de los participantes. Según esta autora, este tipo de observación se origina en la antropología, pero también es aplicada en la investigación educativa.

Aparte de las anotaciones detalladas de lo que sucede en el aula de clase, Álvarez (2011) menciona que la etnografía aplicada al ámbito escolar puede abarcar, dependiendo del estudio, la utilización de otras actividades como registros fotográficos, grabaciones, entrevistas y análisis de documentos. En el presente trabajo llevé a cabo observaciones etnográficas, las cuales se enfocaron únicamente en lo que sucede en el aula de clase. Los docentes participantes no sabían de antemano cual era el propósito específico de la

observación. Simplemente sabían que se trataba de una investigación en el área de la enseñanza de inglés.

4.1.3 Análisis de Contenido de Libros de Texto

Como mencioné anteriormente, también analicé el libro de texto usado por cada uno de los docentes participantes para determinar en qué medida se incluyen actividades destinadas al desarrollo de la competencia pragmática en los estudiantes. Examiné la totalidad de cada texto, página por página, buscando actos de habla y la manera en que son presentados. Decidí centrarme en los actos de habla, ya que se trata de un tema que todos los estudios que han analizado libros de texto, y que incluyo en este trabajo, han examinado. Además, constituye el área de la pragmática que más se ha investigado a nivel general (Ishihara y Cohen, 2022).

Según lo señalado por Vellenga (2004), la importancia de llevar a cabo un análisis de los libros de texto radica en que estos constituyen el principal material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Siguiendo este proceso, se puede identificar, por ejemplo, la cantidad de actos de habla presentes en estos libros (Ren y Han, 2016). De igual manera, es posible determinar si los actos de habla incluidos son los adecuados para el estudiante, o si son presentados siguiendo el proceso recomendado (Ton Nu y Murray, 2020).

En total fueron cuatro los libros de texto usados por los docentes participantes en el presente estudio, en los cuales busqué contenido de pragmática:

English Pedagogical Module 1 (Usado por Sandro)

English Pedagogical Module 3 (Usado por Fernando y Samanta)

Think 2 (Usado por Javier)

Uncover 4 (Usado por Ana)

4.2 Muestra

Utilicé un muestreo por conveniencia, no probabilístico y no aleatorio. Hernández et al. (2014) señalan que un muestreo por conveniencia es aquel en el que se seleccionan a los participantes por su disponibilidad y por acceder a formar parte del estudio. Hernández et al. (2014) indican que no se hacen cálculos matemáticos en el proceso de muestreo, ya que el investigador no pretende encontrar una muestra representativa para luego generalizar los resultados. En una muestra no probabilística se busca profundizar en los temas de discusión; no es necesario que haya una cantidad grande de participantes, los cuales son elegidos tomando en cuenta su disponibilidad y las características de la investigación (Hernández et al., 2014). Decidí emplear esta técnica debido a que se trata de un estudio cualitativo que indaga la medida en que los docentes participantes incorporan la pragmática en el aula de clase.

4.3 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 5 docentes de secundaria, concretamente del nivel de Bachillerato General Unificado de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Los criterios de inclusión fueron varios. Primero, tenían que ser docentes con mínimo tres años de experiencia dictando la asignatura de inglés. Decidí incluir este criterio debido a que el nuevo currículo está vigente desde el 2017, lo cual me parece tiempo suficiente para que las instituciones hayan podido aplicarlo. Recordemos que este currículo

tiene entre sus objetivos el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; esta competencia, como se ha visto, debe incluir la pragmática.

Otro criterio importante era que los maestros debían trabajar en el nivel educativo denominado Bachillerato General Unificado. Como expliqué antes, esto corresponde a los tres últimos años de secundaria en el sistema educativo de Ecuador. La razón para esta condición radica en que en general se ha visto que las investigaciones o programas donde se han usado estrategias y metodologías para incorporar la pragmática en el aula han tenido como participantes a estudiantes universitarios o de institutos superiores. No existen muchas investigaciones en las que se haya examinado la enseñanza de pragmática en adolescentes que cursan la secundaria o el bachillerato.

Cabe aclarar que cada año estos profesores pueden cambiar de nivel; es decir, un año pueden trabajar en el nivel básico (primaria) y el siguiente en el nivel de BGU. En todo caso, los participantes se encontraban trabajando en el nivel antes mencionado durante el proceso de recolección de los datos. La siguiente condición era tener un título universitario como profesor de inglés. En Ecuador, suele suceder que a nivel de primaria o secundaria hay docentes de inglés que no tienen un título universitario para ejercer dicha profesión. Sin embargo, consideré importante que cumplan con esta condición, ya que, si recibieron formación académica para ser profesores de inglés, es más probable que ellos conozcan acerca de la pragmática debido a que este tema suele ser abordado en universidades.

Entre los criterios de exclusión están los que detallo a continuación. No podían participar si no contaban con un título universitario, tampoco si tenían menos de tres años de experiencia como profesores de inglés. No incluí a maestros que no trabajasen en el nivel de Bachillerato General Unificado. Tampoco podían participar si eran docentes de inglés, pero su principal asignatura de enseñanza era otra. Finalmente, si no eran profesores que trabajan en la ciudad de Cuenca, no podían ser parte de este estudio.

Inicialmente, contacté a 15 docentes, de los cuales cinco estaban dispuestos a colaborar y reunían todos los criterios para poder participar. Fueron tres mujeres y dos hombres, con un promedio de edad de 34.2. Para proteger la identidad de los participantes, hice uso de nombres ficticios a la hora de identificarlos. En la siguiente tabla se pueden distinguir los nombres asignados a cada uno de ellos y sus principales características.

Tabla 3

Características de los participantes

Nombre	Edad	Años de experiencia como profesor/a de inglés	Tipo de institución en la que trabaja
Ana	28	3	Fiscomisional
Javier	32	7	Privada
Fernando	40	9	Pública
Sandro	30	6	Fiscomisional
Samanta	41	8	Pública

Nota: los nombres de los profesores no son reales.

4.4 Consideraciones Éticas

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado en el cual les expliqué de manera general el objetivo del proyecto. Asimismo, les comuniqué que su participación sería totalmente anónima, que no estaban en la obligación de responder a una pregunta si no querían, que en cualquier momento podían retirarse del proyecto. De igual manera, les informé que los datos obtenidos serían para uso exclusivo de esta investigación

y que en caso de querer aplicarlos para otros propósitos (artículos científicos, por ejemplo), se tendría que contar con su autorización.

Por otro lado, obtuve el permiso correspondiente de las autoridades de las instituciones donde los maestros participantes trabajaban. Estas autoridades estaban al tanto de todo lo que los profesores debían realizar durante la recogida de datos y expresaron su aprobación.

4.5 Proceso de Recolección de Datos

Como mencioné antes, en el presente trabajo de investigación utilicé tres herramientas para obtener los datos: entrevistas, observaciones no participantes y análisis de contenido de libros de texto. En cuanto a las entrevistas, estas se desarrollaron de manera telemática. Tuvieron una duración promedio de cuarenta y cinco minutos cada una. Al ser entrevistas semiestructuradas, tuve la oportunidad de hacer más preguntas con base en las respuestas que los participantes proporcionaban.

Sin embargo, antes de entablar el diálogo con los docentes que aceptaron participar en esta investigación, procedí a enviar el instrumento (adaptado) a una profesional del campo de la enseñanza e investigación en el área de inglés para su validación y aprobación. Una vez que hice los cambios sugeridos por la experta, llevé a cabo un pilotaje, con un docente que cumplía las características de la muestra participante. El pilotaje me permitió identificar ciertas ambigüedades e imprecisiones que impedían al participante entender a cabalidad las preguntas que se le formulaban. Las preguntas fueron rediseñadas a partir de dicha experiencia, para luego ser utilizadas en las entrevistas.

Cabe señalar que, debido a las restricciones ocasionadas por la pandemia del COVID-19 y con el fin de precautelar el bienestar de los participantes, realicé las entrevistas a través de la plataforma Zoom. Esto facilitó la grabación de las entrevistas para su posterior análisis. Luego, las preguntas y las respuestas de las entrevistas fueron transcritas y su contenido fue codificado con la ayuda del software de análisis hermenéutico Atlas.Ti (Cuevas et al., 2014).

Para las observaciones, llevé una libreta de apuntes y me enfoqué en registrar todo lo que sucedía en el aula de clases. Como señalé antes, efectué una observación etnográfica, cualitativa y no participante; sin embargo, traté de pasar desapercibido y no interrumpí el curso normal de las clases. Asimismo, al final de cada observación mantuve una conversación corta con los docentes con el propósito de pedirles aclaraciones sobre ciertas actividades o materiales, de manera que pudiera entender un poco mejor lo que normalmente sucedía en sus aulas de clase. Lamentablemente, por políticas internas de las instituciones, no me fue posible utilizar una grabadora de audio o video. Así, todo el registro fue hecho a mano, para después ser transcrito en documentos de Word en una computadora.

En total fueron cinco observaciones no participantes. Estas observaciones se llevaron a cabo en el nivel educativo denominado Bachillerato General Unificado (BGU), que corresponde a los tres últimos años de secundaria. En Ecuador, a estos tres últimos años de secundaria se les conoce como primero, segundo o tercero de bachillerato, respectivamente (Ministerio de Educación, 2016). Así, el primero de bachillerato es el antepenúltimo año; el segundo, el penúltimo año; y el tercero, el último año de secundaria.

En el caso de los libros de texto, analice todo el libro mediante lecturas exhaustivas buscando algún contenido de actos de habla. Ejecuté este trabajo tomando como guía ciertos estudios en los que se examinaron estos materiales didácticos con el propósito de

saber si se incluía la enseñanza de pragmática en ellos (ver Meihami y Khanlarzadeh, 2015; Ren y Han, 2016; Ton Nu y Murray, 2020).

4.6 Análisis de los Datos

El análisis de las entrevistas, las observaciones y el contenido del libro de texto fue llevado a cabo siguiendo la metodología de análisis de contenido cualitativo. Para las entrevistas utilicé el programa Atlas.ti debido a que se trataba de una gran cantidad de información. En el caso de las observaciones y al análisis de los materiales didácticos usé el programa Word. De acuerdo con Bengtsson (2016), esta metodología brinda la oportunidad de examinar cualquier tipo de textos (en este caso transcripciones de entrevistas, transcripciones de las observaciones etnográficas, y contenido de libros de texto) y tratar de encontrar categorías que puedan dar respuesta a las preguntas de investigación. Según Cohen et al. (2007) y Sándorová (2014), el análisis de contenido puede ser cuantitativo o cualitativo. En el primer caso, se debe contar con temas determinados con anterioridad y la selección de los participantes debe ser aleatoria. En el segundo caso, si bien se tiene claro el marco teórico en el cual se basa el estudio, las categorías surgen a medida que se analiza el texto. Además, generalmente se utiliza un muestreo denominado por conveniencia (Sándorová, 2014).

En este estudio, apliqué un análisis de contenido cualitativo. Realicé este análisis de manera inductiva, incluyendo un examen exhaustivo de los textos y las categorías. Antes de iniciar este proceso, conforme a lo sugerido por Seidman (2006), mantuve una actitud de mente abierta, pero sin dejar de pensar en el interés principal de este trabajo y tratando de evitar algún tipo de prejuicio o sesgo.

Para facilitar el proceso de análisis de las transcripciones de las entrevistas, utilicé el programa Atlas.ti (Cuevas et al., 2014). Así, en este proceso, surgieron códigos o categorías principales, las cuales, a su vez, contenían subcategorías. En un principio, aparecieron más categorías de las presentadas en este trabajo. Luego, después de varias revisiones, los códigos que tenían cierta similitud fueron combinados en uno solo. También, descarté aquellos códigos que no representaban relevancia para este trabajo. En este sentido, Cuevas et al., (2014) señalan que los códigos son las categorías más importantes surgidas en el proceso de analizar con detalle el texto, y que son ilustradas en diagramas semánticos.

En cuanto a las observaciones, transcribí los registros de campo para tener una mejor comprensión de estos datos. Usé el programa Word para esta transcripción. Una vez que las notas de campo fueron transcritas, hice un exhaustivo análisis de su contenido buscando ejemplos de la incorporación de la pragmática en el aula de clase. De esta manera, si el profesor incluía las reglas relacionadas con alguna función del lenguaje, como despedirse, por ejemplo, esa era considerada como una actividad de enseñanza de pragmática.

Finalmente, analicé cada documento transcrito que surgió en las observaciones, para determinar de qué manera las actividades implementadas estaban dirigidas a la enseñanza de la pragmática. Tomando como guía lo expuesto por Ishihara y Cohen (2022), en este proceso me enfoqué en los objetivos, materiales, actividades o evaluaciones que estaban dirigidos a la enseñanza de pragmática.

Para los libros de texto, utilicé el análisis de contenido cualitativo descrito anteriormente (Bengtsson, 2016). De esta manera, revisé cada página de todas las unidades en busca de la presencia de actos de habla. En mi análisis me enfoqué en los actos de habla incluidos en cada libro guía y en cómo eran presentados.

En este capítulo, he realizado una descripción de la metodología empleada en la presente tesis y de los participantes. He informado sobre el enfoque y diseño utilizados. Asimismo, he detallado el proceso que utilicé para recoger y analizar los datos. Los instrumentos y técnicas que usé para recabar la información fueron entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis del contenido de libros de texto. En el siguiente capítulo, realizo un análisis en profundidad de los datos obtenidos. El siguiente apartado está dividido en tres categorías generales, las cuales, a su vez, se dividen en subcategorías.

Capítulo 5 Resultados y Análisis

En este estudio de caso de carácter cualitativo y descriptivo busqué comprender en qué medida los docentes participantes incorporan la pragmática en el aula de clase, tomando en consideración sus opiniones, actividades implementadas y los libros de texto utilizados. Los participantes fueron cinco profesores de inglés de la ciudad de Cuenca, Ecuador, que laboraban en el nivel denominado Bachillerato General Unificado. Los instrumentos aplicados para la recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis de contenido de los libros de texto.

Los resultados del presente estudio se dividen en tres grandes categorías: a) Reporte de los docentes sobre sus experiencias y conocimientos de la pragmática, b) La pragmática en el aula de clase, y c) Pragmática en los libros de texto. En los siguientes párrafos realizo un análisis de cada una de estas categorías generales, las cuales cuentan, en algunos casos, con subcategorías.

5.1 Reporte de los Docentes sobre sus Experiencias y Conocimientos de la Pragmática

En este trabajo fue importante entender con detalle y profundidad los conocimientos y experiencias que manifiestan los docentes participantes respecto a la incorporación de la pragmática en sus clases. Cabe aclarar que no utilicé el término pragmática con los participantes. Sin embargo, ellos mencionaron ciertas ideas que describen lo que se entiende por pragmática, como, por ejemplo, el uso del lenguaje en contexto, las funciones del lenguaje y la inclusión de la cultura en el aula de clase. Esta categoría general está dividida en 6 subcategorías, las cuales detallo a continuación. La primera subcategoría es a), perspectivas sobre la gramática. La siguiente subcategoría fue b), concepciones e ideas

sobre la pragmática. Después está c), limitaciones de los libros de texto. A continuación, se encuentra d), aplicación de la pragmática por parte de los docentes. Luego está e), dificultades, barreras y limitaciones para incorporar la pragmática. Finalmente, se encuentra f), recomendaciones, acciones futuras y herramientas para ser aplicadas desde la pragmática.

5.1.1 Perspectivas sobre la Gramática

En sus respectivas experiencias docentes, Fernando, Javier y Samanta coinciden en la importancia de la gramática en la enseñanza del inglés, aunque cada uno aborda este aspecto de manera particular.

Fernando revela que en los niveles de primero y segundo de bachillerato, se enfoca en enseñar a los estudiantes a hablar y describir eventos que ocurrieron en el pasado. Durante esta etapa, “los jóvenes utilizan diferentes tipos de verbos y situaciones para analizar textos breves. También se les enseña a hacer contrastes entre el pasado simple, el *present perfect* y el pasado para identificar sus diferencias.” A pesar de que los módulos del Ministerio de Educación proveen temas específicos, Fernando destaca la necesidad de seleccionar el objetivo principal y el material adecuado, ya que el tiempo es limitado.

Por su parte, Javier informa que cuenta con suficiente tiempo para la enseñanza y tiene la flexibilidad de dividirla entre la instrucción gramatical y el desarrollo de otras habilidades. Este docente agrega:

Aunque la institución no exige una enseñanza formal de gramática, recientemente ha aumentado el énfasis en esta área, ya que fue afectada por las clases virtuales.

Los estudiantes, inmersos en el uso de computadoras e internet, presentan desafíos para el control [y aprendizaje] en el aula, especialmente en el entorno virtual.

En consecuencia, después de las clases virtuales, Javier ha centrado más su atención en mejorar la gramática de sus estudiantes, sin descuidar las habilidades de conversación y escucha. En su laboratorio de inglés, donde a veces las cortinas están cerradas y hay oscuridad, adopta un enfoque indirecto para señalar los errores gramaticales de sus estudiantes. Ha encontrado éxito al corregirlos y observa cómo los problemas disminuyen con el tiempo.

Por otro lado, Samanta señala que sigue una metodología educativa basada en las directrices del Ministerio de Educación. Ella adapta la enseñanza en función del lenguaje y se enfoca en temas específicos proporcionados en los módulos, como el ambiente y los *holidays*. Al comenzar las clases, Samanta utiliza preguntas generales para involucrar a sus estudiantes. La profesora indicó que en los últimos días habían tratado temas culturales que tienen relación directa con el Ecuador, como son el festival de La Mama Negra, celebrado en la ciudad de Latacunga, y el festival del Inti Raymi, celebrado en varias ciudades del país. Señaló que empieza con lecturas “emocionantes” y videos sobre estos temas, para indagar sobre los conocimientos previos de sus estudiantes. Después de cubrir aspectos generales de estos tópicos y presentar el vocabulario correspondiente, la docente les enseña el aspecto de la gramática inglesa que les servirá a sus estudiantes para poder expresar ideas relacionadas con los festivales mencionados.

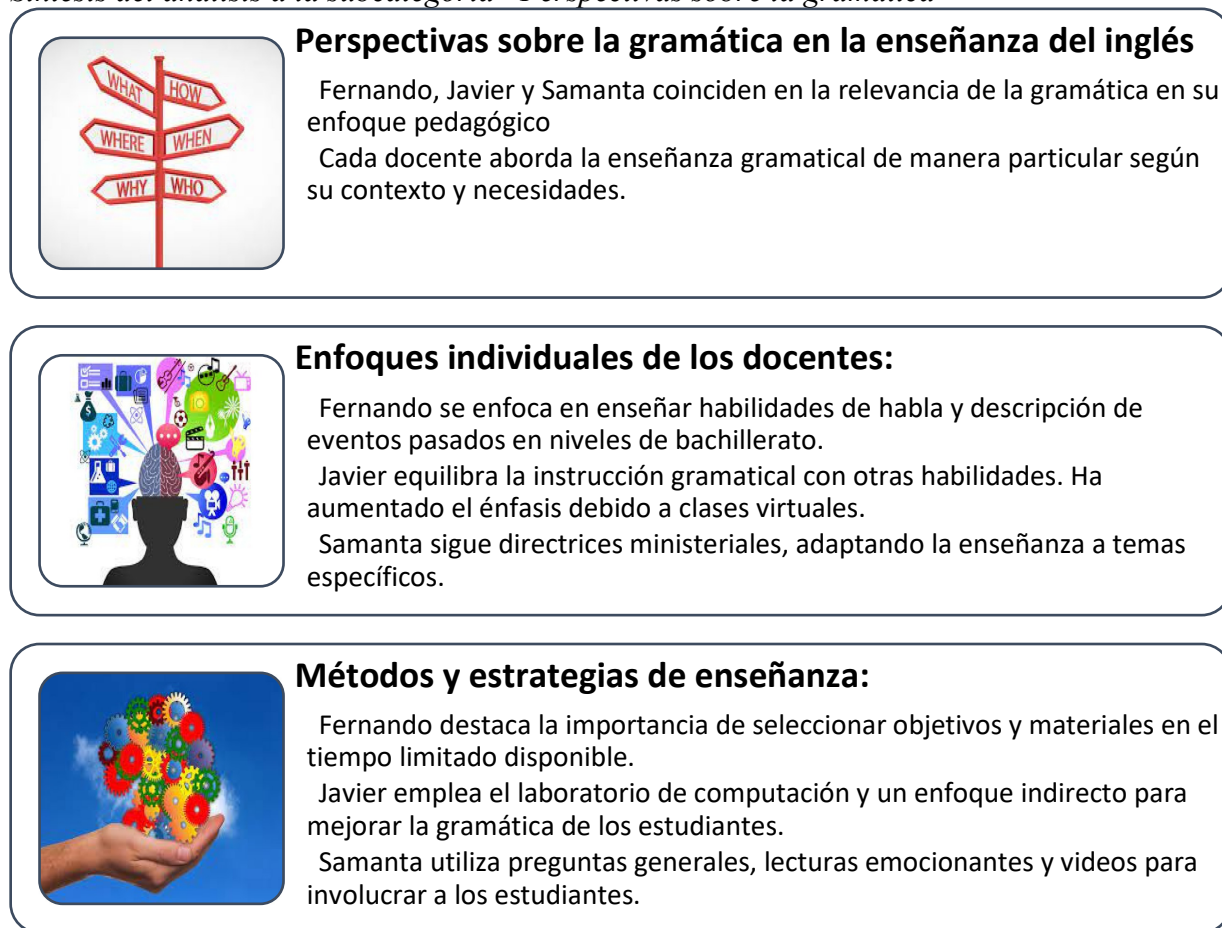
Samanta sigue el enfoque del "Triángulo del aprendizaje" dentro del módulo del Ministerio. En este triángulo, señala esta docente:

[...] se incluyen temas específicos llamados "topics", mientras que la gramática ocupa un lugar importante en la estructura del aprendizaje. Los valores fundamentales, como la integridad y la responsabilidad, se encuentran en la base del triángulo, lo que se considera esencial para el desarrollo de los estudiantes. Diversos temas, como los inventos del siglo 20 y los inventos alrededor del mundo, se abordan en el lado dedicado a la gramática.

Samanta manifiesta que se enfoca en enseñarles conceptos clave, como el pasado simple, el "*present perfect*" y el condicional con "*if*." Además, destaca el "*grammar focus*" como una parte esencial del módulo, y en la base, los "*meanings*" del vocabulario, donde los estudiantes se enfrentan a "*idioms* y *phrasal verbs*." En lugar de buscar traducciones literales, Samanta alienta a sus estudiantes a inferir su significado.

Figura 2

Síntesis del análisis a la subcategoría “Perspectivas sobre la gramática”



En síntesis, si bien la enseñanza de la gramática ocupa un lugar central en el ejercicio docente de estos maestros, es importante reconocer que otros elementos también juegan un papel significativo en el dominio del idioma. La pragmática, como hemos visto, es crucial para que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas efectivas y puedan adaptarse a diferentes contextos sociales y culturales al usar el inglés. No obstante, los docentes entrevistados destacan la necesidad de equilibrar la enseñanza gramatical con otros aspectos, asegurándose de que los estudiantes adquieran una comprensión sólida de las estructuras y reglas del uso del idioma. Sin embargo, los docentes enfatizan el hecho de que los libros de texto y las instrucciones de las autoridades, en muchos casos, les obligan a centrar su enseñanza en la gramática, a pesar de que la recomendación por parte del

Ministerio de Educación es utilizar el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

5.1.2 Concepciones e Ideas sobre la Pragmática

A continuación, abordo las concepciones e ideas relacionadas con la pragmática que, a través de sus respuestas, dejan entrever los docentes. En sus respuestas se destaca la importancia de entender cómo el lenguaje varía según el contexto y la situación en que nos encontramos. En conjunto, las respuestas de los entrevistados revelan la importancia de incorporar en el aula aspectos relacionados con el uso del lenguaje en contexto (Félix-Brasdefer, 2019), enfocándose en capacitar a los estudiantes para una comunicación auténtica y efectiva en situaciones reales de la vida diaria y social. Cabe anotar que no todas estas ideas son necesariamente puestas en práctica por los docentes. Ellos, simplemente, comparten su visión sobre este tema.

Ana destaca que la comunicación varía según el contexto y la situación en la que nos encontramos, tanto para los estudiantes como para las personas en general. “Un estudiante, por ejemplo, se dirigirá de [una] manera a sus amigos y de una manera distinta a sus profesores de colegio.” De esta forma, el contexto moldea el modo en que nos comunicamos con los demás.

Respecto al lenguaje en contexto, Ana lo define como “la manera en que elegimos expresarnos dentro de diferentes situaciones sociales o académicas.” Esto involucra las palabras que utilizamos y cómo expresamos nuestros pensamientos, ya sea de forma educada, frontal o directa, según los resultados que esperamos obtener. La docente entrevistada también resalta la importancia de modular nuestro vocabulario y nuestras expresiones para comunicarnos de manera efectiva con el público con el que interactuamos.

Ella tiene experiencia trabajando con “materiales basados en contextos” en una Academia, donde se enfocaban en situaciones cotidianas como ir al banco, sacar dinero del cajero o cambiar una moneda. Ana cree que enseñar a sus estudiantes de inglés a utilizar el idioma en diferentes contextos resulta muy beneficioso para ellos.

Otro aspecto que Ana considera relevante cambiar es la práctica de traducir. En vez de depender de traducciones literales, recomienda que “los alumnos lleguen al nivel de bachillerato y aprendan a pensar en inglés directamente.” Destaca, por ejemplo, las diferencias entre las preposiciones en inglés y español y cómo intentar traducirlas palabra por palabra puede generar complicaciones, ya que no siempre tienen una correspondencia directa: “no hay manera de traducir que *by* es “por” o que *for* es “para”, porque sí cambian...”

Por su parte, Fernando reflexiona sobre el uso del lenguaje en contexto, destacando su relevancia para responder y desenvolverse en situaciones específicas, como ir al mercado, al banco o cualquier situación de la vida diaria, así como en situaciones de viaje o al solicitar y brindar información. Él reconoce que “el contexto tiene mucha influencia en nuestra forma de comunicarnos y que esta puede variar según el grupo al que nos estemos dirigiendo.” En ciertos casos, agrega, se requerirá un lenguaje más formal, mientras que, en otros, será más apropiado un vocabulario informal.

Fernando, asimismo, aborda el tema de la gramática, considerándola “un aspecto que puede resultar mecánico y poco motivador para el alumno.” Pese a que no profundiza en este aspecto, es factible inferir que para él es importante equilibrar el enfoque en la gramática con otros aspectos del aprendizaje del idioma, como la comunicación en

contextos reales, para mantener la motivación y el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Por su lado, Javier considera que el lenguaje en contexto va más allá de únicamente aprender gramática y reglas estructuradas. Para él, comprender el idioma “implica entender cómo se emplea [el inglés] en condiciones cotidianas y sociales, reconociendo que su aplicación puede variar según el contexto en el que se encuentre.” Añade que es clave que los estudiantes entiendan que el lenguaje real puede incluir “*idioms* y *slangs*” que no siempre se enseñan de manera formal. Reflexiona que, aunque aprender las reglas gramaticales es fundamental, en la cotidianidad, particularmente cuando se conversa, estas reglas pueden flexibilizarse o adaptarse a la situación. La finalidad, según este docente, es “otorgar a los estudiantes las herramientas para expresarse de modo efectivo en escenarios y contextos distintos de la vida real, posibilitando una comunicación más auténtica y fluida.”

Por su parte, Samanta resalta que poder utilizar el lenguaje en contexto es decisivo para capacitar a los estudiantes en la comunicación efectiva en la realidad que enfrentan diariamente. Desde la perspectiva de esta docente, se alienta a: “[...] que los estudiantes conversen entre ellos en inglés, a que pierdan el miedo a usar el idioma y lo empleen para tareas simples como pedir permiso para ir al baño o preguntar cómo le ha ido a un compañero.”

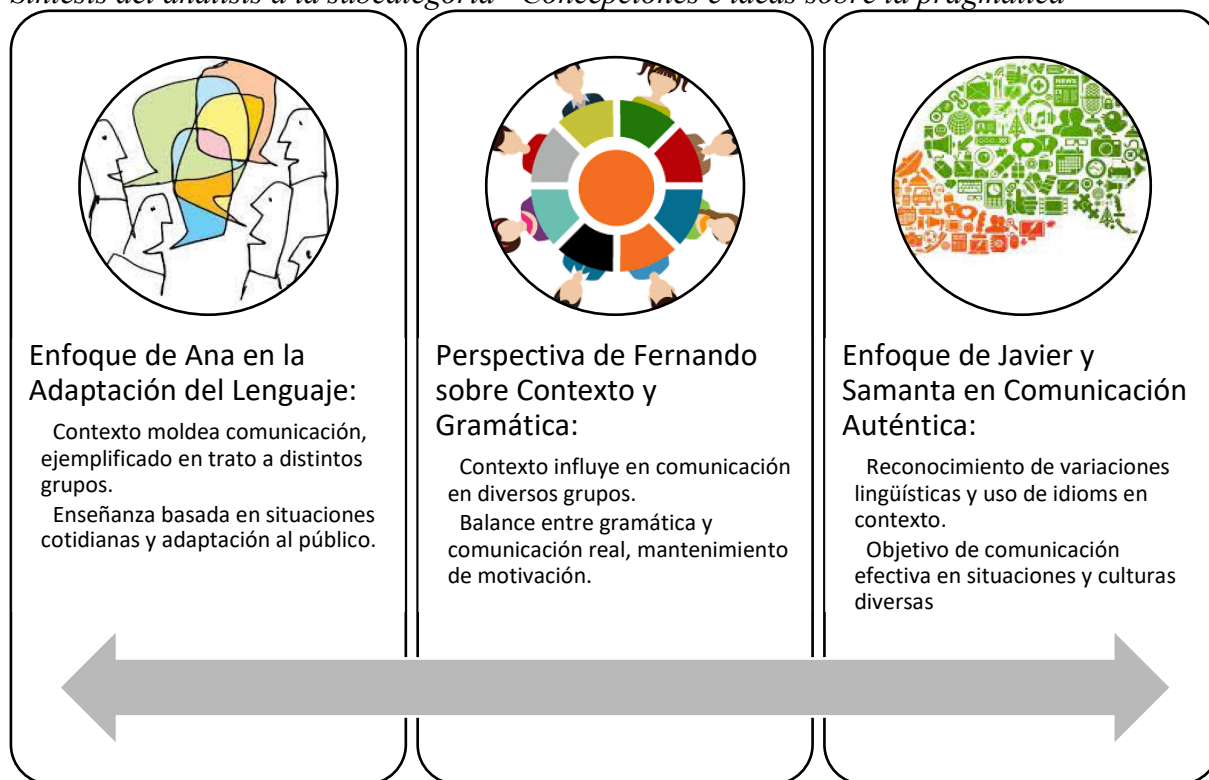
Samanta enfatiza que “cada idioma tiene contextos específicos para su uso, como el lenguaje formal e informal, y enseñar a los estudiantes cómo adaptarse según la situación social es crucial.” Esto incluye enseñarles el lenguaje adecuado para comprar productos, dar consejos, ordenar una cena, ir al médico, comprar ropa, entre otros escenarios. El

objetivo es que los estudiantes desarrollen competencias para desenvolverse en otras culturas y contextos, como viajar a Estados Unidos y saber cómo comunicarse efectivamente en diversas situaciones. Esta comprensión del lenguaje en contexto es vital para garantizar una comunicación efectiva y exitosa en distintas interacciones sociales y culturales.

Tanto Javier como Samanta coinciden en la relevancia del lenguaje en contexto para el aprendizaje efectivo del inglés. A través de este enfoque, los estudiantes adquieren las competencias necesarias para expresarse auténticamente, adaptando su lenguaje según la situación y permitiéndoles desenvolverse exitosamente en diferentes contextos sociales y culturales.

Figura 3

Síntesis del análisis a la subcategoría “Concepciones e ideas sobre la pragmática”



En resumen, estas respuestas permiten identificar varias concepciones y conocimientos sobre la pragmática y el lenguaje en contexto de los participantes:

En primer lugar, Ana, Fernando y Javier reconocen que el lenguaje empleado podría variar, lo cual depende del ámbito y la situación en la que una persona se encuentra. Esto quiere decir que los individuos adaptan su manera de comunicarse según el grupo al que se dirigen, ya sean colegas, pares, docentes o en situaciones cotidianas o formales. Dicha concepción de los docentes resalta la importancia que se le da a comprender cómo el lenguaje se aplica en distintos escenarios sociales.

En general, se puede ver que los docentes participantes valoran el lenguaje en contexto como un aspecto fundamental en la enseñanza del inglés, ya que permite que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas efectivas y se desenvuelvan de manera exitosa durante las interacciones reales.

Sin embargo, también pude identificar algunas limitaciones en las concepciones y conocimientos de los docentes. Primero, si bien ellos afirman la relevancia de adaptar el lenguaje al contexto, en sus respuestas no profundizan en aspectos específicos de la pragmática, como son los actos de habla, la implicatura conversacional o las estrategias de cortesía. Estas ausencias sugieren que los maestros participantes podrían no estar completamente familiarizados con los conceptos más avanzados o técnicos de la pragmática, los cuales van más allá de la simple variación del lenguaje según el contexto.

A su vez, aunque los docentes destacan la importancia de trabajar en contextos reales y emplear materiales que reflejen situaciones cotidianas, no se evidencia con base en sus respuestas que estén empleando un enfoque sistemático y estructurado para enseñar la pragmática en sus clases. Asimismo, los docentes no profundizan en la integración de

actividades prácticas y situaciones comunicativas reales en el aula para desarrollar la competencia pragmática en los estudiantes. Ello lleva a pensar que resulta posible que los maestros requieran más orientación en la implementación de estrategias que fomenten la práctica del lenguaje en contextos auténticos y que promuevan el desarrollo de la competencia pragmática de modo más activo.

5.1.3 Limitaciones de los Libros de Texto

En este apartado describo las limitaciones de los libros de texto expresadas por los docentes. En líneas generales, se resalta la preferencia que tienen algunos maestros por enfocarse más en la gramática debido a los textos empleados, lo que limita el abordaje de las funciones del lenguaje. Asimismo, se apunta la presencia ocasional de expresiones idiomáticas en los materiales, sin profundizar en el aspecto pragmático del inglés. A su vez, se refiere a la necesidad de actualizar los textos y diseñar actividades puntuales para desarrollar destrezas comunicativas efectivas, que estén alineadas con los requerimientos del Ministerio de Educación.

Ana comenta que su enfoque de enseñanza se centra más en la gramática debido a los libros (de Cambridge) que utiliza en su caso particular. Aunque tales libros presentan ciertos puntos relacionados con las funciones del lenguaje, Ana considera que “son demasiado breves y no explican de manera apropiada, lo cual no brinda suficientes oportunidades para que los estudiantes practiquen y trabajen con esas funciones.” Además, indica que estos temas relacionados con las funciones del lenguaje se abordan “más como complementos o rellenos de las unidades, en lugar de ser el tema central de la clase.” Esto resalta una discrepancia en la importancia que se le otorga a la gramática en contraste con las funciones del lenguaje, donde Ana recomienda que se podría establecer una relación más directa entre ambos aspectos.

Además, Ana menciona que en los textos se incluyen solo de manera ocasional algunos “*idioms y phrasal verbs*”, pero que no se profundiza en el aspecto pragmático del inglés, lo que puede conducir a malentendidos respecto al significado literal de ciertas frases.

En la academia donde Ana trabajaba, los libros que utilizaban se “centraban en puntos de funciones, específicos para actividades cotidianas como ir al banco, retirar dinero o comprar en el mercado.” Cada unidad estaba orientada hacia el logro de una nueva actividad, y se concluía con “*role-plays*” o conversaciones para fomentar una comunicación más rápida entre los estudiantes. Sin embargo, Ana reconoce que esto podría afectar su habilidad para escribir correctamente, ya que el enfoque se centraba más en la comunicación oral.

En cuanto a las limitaciones de Fernando, señala que “algunos textos utilizados contienen información anticuada y palabras que ya no se utilizan comúnmente.”

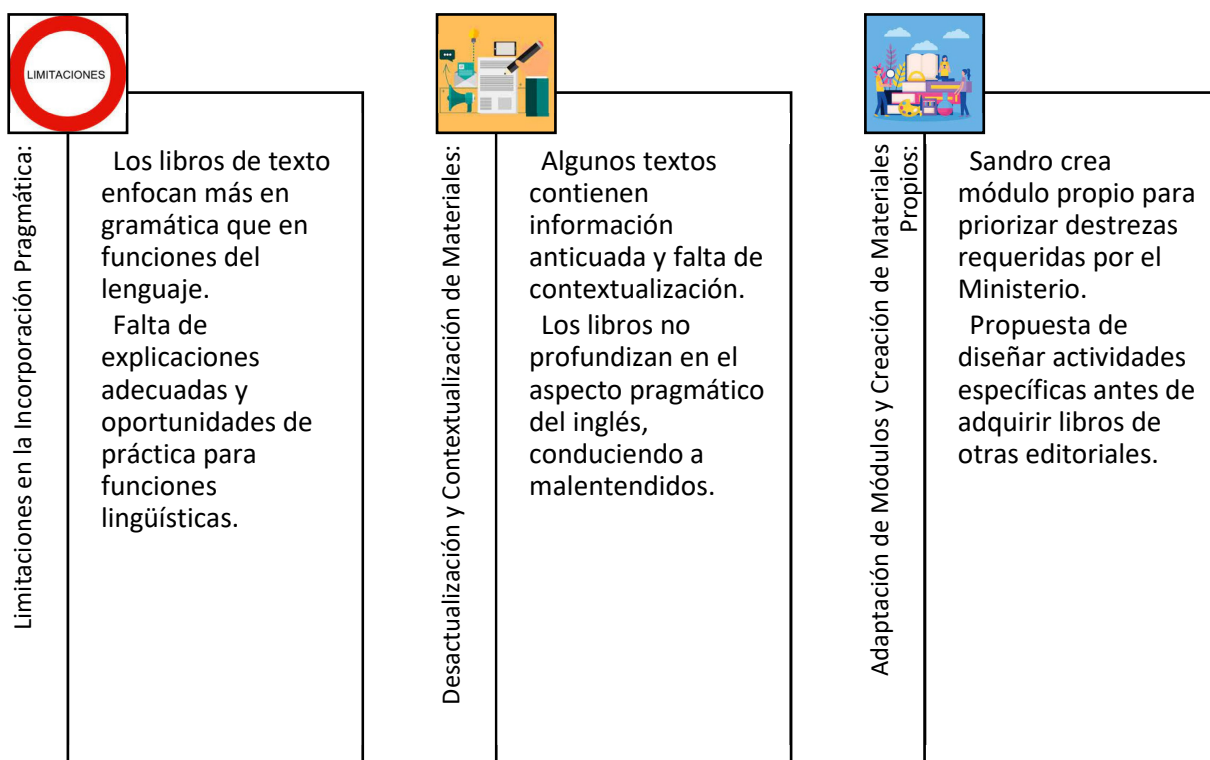
Por su parte, Javier menciona que “los textos utilizados están contextualizados y no son extremadamente formales, especialmente en el nivel B2 de inglés.” Aquí se puede percibir una visión positiva respecto de este material didáctico por parte del docente. Javier manifiesta estar conforme con su libro de texto.

Por último, Sandro comenta que el Ministerio de Educación proporciona un módulo que no ha sido actualizado en algún tiempo, lo cual ha llevado a la creación de un nuevo módulo por parte de Sandro como coordinador del área de inglés. Él destaca “la importancia de priorizar las destrezas que el Ministerio requiere para leer, escribir y comunicarse efectivamente.” Propone la idea de diseñar actividades específicas para cada una de estas destrezas antes de adquirir un libro. En algunos libros de otras editoriales, solo

se enfocan en actividades gramaticales, lo que ha llevado a la necesidad de crear un módulo propio que se ajuste a las necesidades y destrezas requeridas por el Ministerio de Educación.

Figura 4

Síntesis del análisis a la subcategoría “Limitaciones de los libros de texto”



En líneas generales, las respuestas dadas por los docentes revelan ciertas limitaciones en la incorporación de la pragmática en los textos de enseñanza de inglés. En primer lugar, se destaca la orientación hacia la gramática en vez de ofrecer una atención adecuada a las funciones del lenguaje, lo que deriva en explicaciones brevísimas y en la falta de oportunidades para que los estudiantes trabajen y practiquen con tales funciones. Además, los docentes destacan la existencia de información desactualizada y una falta de contextualización en los libros de texto, lo que puede afectar su relevancia y utilidad. En la

sección donde doy a conocer si los libros de texto utilizados por los docentes participantes incorporan oportunidades para el desarrollo de la competencia pragmática en los estudiantes, hago un análisis más detallado sobre este tema.

5.1.4 Aplicación de la Pragmática por parte de los Docentes

Como he mencionado antes, los docentes participantes entienden la necesidad de emplear un enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Este enfoque les permitiría a los estudiantes usar el idioma meta en diferentes contextos. A continuación, analizo las actividades que los profesores manifestaron realizar en sus clases y que pueden, de alguna manera, contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes. Estas actividades muchas veces van de la mano con la gramática; por lo tanto, se puede inferir que es difícil separar el aprendizaje del uso del lenguaje en contexto del aprendizaje de la gramática.

Ana señala que en la institución donde ella trabaja, los estudiantes deben aprobar ciertos exámenes estandarizados, como el “B1 Preliminary, de Cambridge.” Aunque esta docente piensa que en su institución los objetivos giran principalmente alrededor de la gramática, ella también considera que, como parte de la preparación para que los estudiantes aprueben los exámenes estandarizados, se incluyen otras actividades que podrían mejorar su competencia comunicativa. La docente menciona algunas de estas acciones:

“Les damos ciertas clases donde se les prepara, por ejemplo, para el *speaking*, para el *listening*... y en ese tipo de clases se intenta hacer que utilicen más recursos, ya

sea por ejemplo sinónimos, tal vez parafrasear o dar a entender [explicar] las palabras usando frases que ellos conozcan; estos temas siempre se tratan en Cambridge. Los estudiantes aprenden a no utilizar la frase o la palabra directamente, sino que la explican de otra manera.”

Ana agrega que, cuando se trata de enseñar gramática a sus estudiantes, se busca incluir el aspecto funcional de ciertas partes de la oración, para que puedan comunicarse en inglés y evitar que realicen traducciones. La docente indica que:

“[...] lo que se intenta hacer es que los chicos puedan recordar ciertas expresiones [...] que vamos a usar. [Por ejemplo] siempre este *by* va a servir para esto, para que... puedan ir dejando de lado esta mala costumbre de traducirme todo.”

Ana mencionó otro recurso que ella implementa para fomentar la comunicación en inglés en sus estudiantes: la tecnología. Particularmente, mencionó una plataforma en internet que permite a los usuarios subir videos, y en la que solo los compañeros de clase pueden hacer comentarios sobre dicho video. Sobre esta plataforma, la docente indicó: “he estado trabajando bastante para que hagan videos y que entre compañeros se escuchen y se comenten; me ha dado buenos resultados.” Al emplear esta estrategia, la docente no tiene control acerca de lo que los estudiantes comentan. Esto podría significar una excelente oportunidad para que ellos utilicen el inglés de manera espontánea, ya que, con estrategias y técnicas más tradicionales, la comunicación entre estudiantes puede volverse monótona y predecible.

Fernando, por su parte, menciona que en su institución tratan de seguir las recomendaciones del Ministerio de Educación en cuanto al uso del “*communicative approach*.” Este enfoque comunicativo, a criterio de este maestro, “está un poquito más

enfocado al contexto, a lo que nos propone el Ministerio. Nos enfocamos un poquito en la gramática [...] y vemos más la parte práctica [de la gramática].”

Lo que menciona Fernando es relevante, pues en el currículo ecuatoriano de inglés se establece que se debe utilizar un enfoque comunicativo en el aula. Sin embargo, como veremos más adelante, el libro de texto (llamado también módulo) creado por el gobierno ofrece muy pocas actividades (en mi opinión) para que los estudiantes puedan desarrollar su competencia comunicativa. No obstante, tal y como reflexiona Fernando, cada institución hace los ajustes necesarios para poder implementar el currículo, a partir del material elaborado por el Ministerio de Educación.

Fernando también menciona a la tecnología como una herramienta que podría facilitar el aprendizaje de inglés enfocado en la comunicación. El docente indicó que en su institución “se están implementando estrategias activas, las cuales van enfocadas en la clase invertida.”

Similar a lo que ocurre con su colega Ana, Fernando no logra predecir el tipo de lenguaje que los estudiantes usarán al implementar el modelo de clase invertida. Mediante esta modalidad se ubica al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual podría contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa en el idioma meta.

En el caso de Javier, él trabaja en una institución privada donde se imparten nueve clases de inglés a la semana. Este docente señala que, debido a que las autoridades de la institución consideran al inglés como una herramienta importante, se desarrollan diferentes actividades que fomentan el aprendizaje integral de este idioma. Entre las actividades que pueden mejorar la comunicación en inglés de los estudiantes está el “[...] conectar con

otras instituciones que también manejan bastante el inglés; entonces [los estudiantes] tienen la oportunidad de comunicarse entre ellos.”

Otra práctica que se realiza en la institución donde Javier labora es invitar a personas extranjeras que hablen inglés como primera lengua, con el fin de “que conversen con nuestros chicos y chicas [...] de esa forma les hemos tratado de enseñar lenguaje en contexto, para que puedan comunicarse en diferentes realidades.”

Javier también reporta que cuentan con la suficiente cantidad de horas para poder enseñar, no solo lenguaje formal, sino también un lenguaje más coloquial. El docente aclara que “la parte gramatical, formal, que es lo que nos pide justamente la institución se incluye, y la parte funcional y lo que es *speaking*, *listening* y todo lo demás, también hemos podido manejar.”

Javier indica que su institución otorga a los docentes la libertad necesaria para no seguir al pie de la letra las indicaciones del texto, sino que pueden adaptar sus contenidos a las particularidades de la clase. Es así que, en ciertas ocasiones, después de conocer el nivel de inglés y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, él ha decidido no realizar ciertas actividades “que nos da el texto y he puesto actividades que considero yo que van a resultar mejor por el grupo que tengo.” Agrega que, a veces, las actividades pueden resultar o muy avanzadas o muy básicas para el nivel de sus estudiantes, por lo que la opinión de sus educandos es importante a la hora de tomar ciertas decisiones.

Javier explica una de las actividades realizadas:

Por ejemplo, en una actividad que hicimos últimamente, vimos el vocabulario de comida. Decidimos con el grupo (compuesto por adolescentes) no enfocarnos en lo

típico, esto es, comida de Europa, de América, sino que escogimos comida de América Latina e hicimos una especie de *food festival*, con platos desde La Patagonia hasta América Central [...] Ellos tenían que explicar cómo se prepara este plato típico, y por qué es tradicional. En ese momento buscamos un poco de historia, nos comunicamos en contexto, aprendimos a traducir, no literalmente, sino el bajo contexto.

Este tipo de prácticas podrían fomentar una comunicación más auténtica en los estudiantes. A su vez, su incorporación podría prepararlos de mejor manera para poder rendir los exámenes estandarizados que los estudiantes deben aprobar. Según lo expresado por Javier: “... los chicos se están preparando también para una certificación... Ellos se certifican ahora en primero de bachillerato para un B1 y en tercero de bachillerato para B2.” Agrega que de esta manera se busca no solo cumplir con lo establecido para los estudiantes de secundaria por parte del Ministerio de Educación de Ecuador, que es alcanzar el nivel B1, sino una certificación a nivel B2, lo cual es un beneficio extra para el alumnado.

Otra actividad que Javier menciona, y que se asemeja a las actividades para enseñar pragmática recomendada por la literatura científica (Ishihara y Cohen, 2022, Kasper y Rose, 2002; Taguchi y Roever, 2017) involucra el uso de situaciones o escenarios específicos imaginados, pero que reflejan lo que podría suceder en la realidad. Los estudiantes deben responder ante estas situaciones, con lo cual el docente obtiene una amplia gama de reacciones para ser analizadas y realizar las correcciones necesarias. Javier describió el siguiente escenario: “... les planteé pedir disculpas a los papás porque se fueron de fiesta y no llegaron a la hora que debieron haber llegado y a su vez le llamaban a su mejor amiga o amigo a pedir un consejo.” El docente recalcó que al principio realiza la

explicación necesaria, que incluye el vocabulario adecuado para que los estudiantes puedan realizar estos actos de habla.

Finalmente, Javier apunta otras actividades que aplica con sus estudiantes para mejorar su competencia comunicativa. Él, por ejemplo, incluye las dramatizaciones (*role-plays*) con mucha más frecuencia que todos los demás participantes de este estudio, las que implementa “al final de cada unidad.” Para lo cual, el docente indica que suele “trabajar en grupos [...] ellos van creando los diálogos para hacer un *role-play*.” Además, Javier hace uso de videos como los elaborados por la “National Geographic.” Para desarrollar diversas destrezas, como la comprensión auditiva, este docente emplea podcasts. Esto depende, obviamente, del vocabulario que se les está enseñando a los estudiantes. Los podcasts abarcan distintas temáticas, como historia y arte, entre otras. Además, realizan proyectos que podrían incluir la creación de una radio en línea, donde se llevan a cabo entrevistas con un tono informal.

En el caso de Samanta, esta docente comparte que una de las estrategias que ha arrojado mejores resultados consiste en invitar a hablantes nativos de inglés, quienes generalmente son estudiantes que participan en el programa denominado ‘Amigos de las Américas’. Estas personas asisten a las clases y se relacionan con los estudiantes, manteniendo conversaciones sobre diversos temas. Por ejemplo, mencionó que habían hablado sobre Halloween debido a que el invitado había estado presente durante esa festividad. Cabe anotar aquí que Ishihara y Cohen (2022) incluyen este tipo de actividades en las recomendaciones que ellos ofrecen para profesores que busquen desarrollar la competencia pragmática en sus estudiantes. Estos autores aclaran que el profesor debe tener la intención de enfocarse en algún aspecto de la pragmática, por ejemplo los marcadores discursivos que el invitado pueda utilizar.

En estas instancias, los estudiantes tienen la oportunidad de formular preguntas, interactuar y aprender más sobre la cultura de los Estados Unidos. Samanta explica que, previo a estos encuentros, los estudiantes se preparan escribiendo las preguntas que luego plantearán. Ella les orienta en cuanto a la estructura, el vocabulario y la pronunciación para que la conversación fluya. No obstante, la docente también señala que el invitado suele corregir los errores que los estudiantes puedan cometer, principalmente en las áreas de gramática y pronunciación, aunque en ocasiones también en la escritura.

Samanta también menciona que trabaja con películas en sus clases como material didáctico para apoyar el aprendizaje de diversas habilidades, tales como la comprensión auditiva y el desarrollo de la comunicación en inglés. Destaca que integra actividades que los estudiantes realizan antes, durante y después de ver la película. Por ejemplo, los estudiantes pueden elaborar una reseña de la película como producto final. Asimismo, pueden mantener conversaciones entre ellos acerca de la película o comentar si van al cine durante los fines de semana.

Finalmente, esta docente informa que suele incluir temas de cultura popular como el día de San Valentín, o temas de interés general como la minería ilegal. Al hacer esto, los estudiantes deben llevar a cabo su propia investigación en internet. La profesora también incluye preguntas clave para generar ideas en sus educandos. Estas preguntas pueden ser, por ejemplo, “¿Cómo viven el día de San Valentín?, ¿Cómo lo sienten? ¿Qué piensan de la minería ilegal?” Después de eso, se familiarizan con el vocabulario necesario para poder expresar sus opiniones y experiencias en esos temas. Y al final, los estudiantes generalmente realizan exposiciones orales en las clases. La docente manifiesta que también suele incluir debates en sus clases. Sin embargo, reconoce que este tipo de estrategias

constituyen un gran reto para ella y sus estudiantes debido a que “es difícil hablar de temas que tienen un vocabulario técnico y avanzado... requiere de mucha preparación previa.”

Sandro compartió que se esfuerza por incorporar diversas funciones del lenguaje y sus respectivos contextos en sus clases. Vale la pena recordar que los actos de habla involucran la realización de acciones a través de funciones del lenguaje específicas. Uno de los escenarios iniciales que mencionó este docente fue “cómo comprar en una tienda...” Para esto, presenta el vocabulario relevante, generalmente mediante el uso de la pizarra, para que posteriormente los estudiantes puedan producir su propio lenguaje. Además, integra lecturas en su material didáctico que ejemplifican la función que está enseñando. Una vez que los estudiantes se familiarizan con el tema, Sandro aborda aspectos gramaticales, como los sustantivos contables y no contables. Luego, los estudiantes trabajan en grupos.

Además, Sandro menciona que utiliza historias de lectura sencilla y videos de plataformas como YouTube, siempre considerando los diferentes niveles de competencia, ya sea A1, A2 o B1. Agrega que incluso emplea YouTube para diseñar sus exámenes, siguiendo las pautas de los exámenes estandarizados de Cambridge, lo cual, según el docente, ha arrojado buenos resultados.

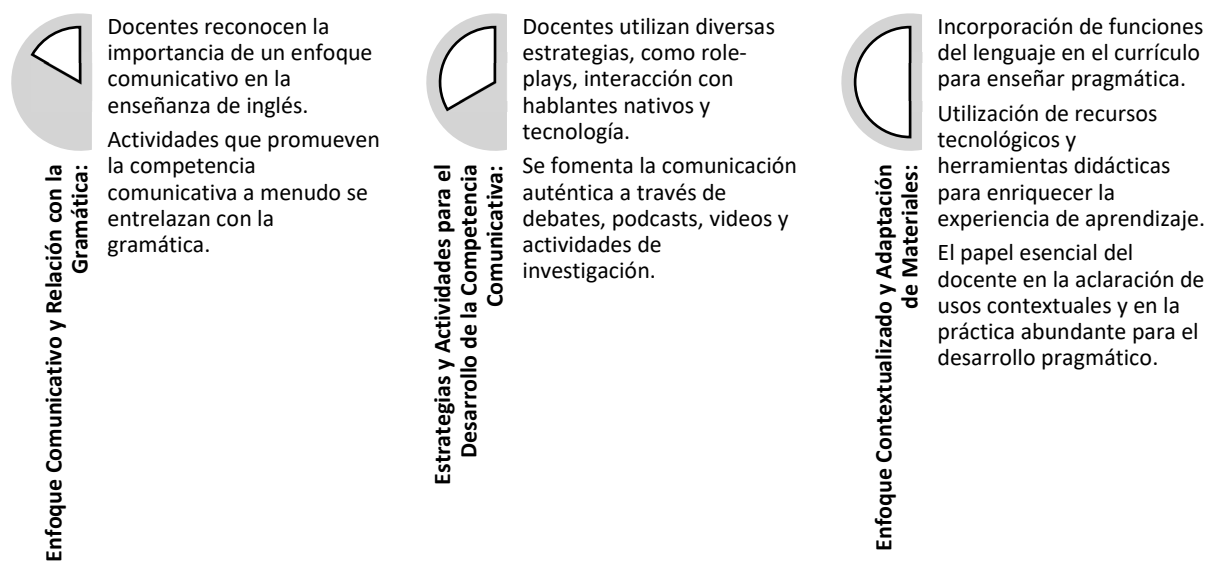
Una actividad que Sandro destaca es la función de realizar predicciones. La preparación incluye presentar el vocabulario correspondiente, a menudo mediante grabaciones de audio. Durante estas actividades de comprensión auditiva, el docente también guía a los estudiantes para que se familiaricen con el vocabulario. Sandro también menciona que proporciona explicaciones y aclaraciones mientras los estudiantes escuchan los audios. El docente describe una actividad realizada:

Los estudiantes se agruparon para discutir sus planes futuros, lo que harán en cinco años. En esta instancia, trabajan en grupos, empleando el vocabulario y presentando sus ideas. Las respuestas abarcaron desde aspirar a ser doctores hasta convertirse en *tiktokers* o *youtubers*. Así, aprenden a describir eventos futuros y plasman sus ideas por escrito, las cuales reviso para verificar su corrección.

En última instancia, Sandro indica que como parte de la preparación para estas actividades, permite a los estudiantes usar sus teléfonos celulares para obtener información de internet. Aparte de recabar información, los estudiantes descargan imágenes que utilizarán en sus presentaciones y mantienen comunicación entre ellos mediante estos dispositivos. Asimismo, menciona que en su institución cuentan con una plataforma virtual donde los estudiantes pueden subir sus escritos para que el docente pueda revisarlos y brindar retroalimentación durante las clases.

Figura 5

Síntesis del análisis a la subcategoría “Aplicación de la pragmática por parte de los docentes”



Es evidente que los docentes han emprendido una serie de iniciativas para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes, incluyendo el uso del lenguaje en contexto. Estas dinámicas comprenden desde dramatizaciones hasta conversaciones acerca de festivales icónicos de Ecuador, así como la valiosa interacción con hablantes nativos del inglés. Además, es digno de mención cómo han capitalizado recursos tecnológicos, como celulares, plataformas virtuales y sitios web, con la intención de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esta visión busca ir más allá del mero aprendizaje de reglas gramaticales; se promueve un enfoque más holístico y aplicado.

Alineándose con la premisa central del Ministerio de Educación, que preconiza el enfoque comunicativo, los docentes tratan de adaptar el material didáctico a su disposición, y, de manera consecuente, incorporar facetas prácticas del aprendizaje del inglés. A pesar de esto, surge la constatación de que las directrices en torno a la enseñanza contextualizada del lenguaje todavía no están completamente definidas. Los educadores, en sus esfuerzos demuestran un afán genuino por incursionar, aunque sea de forma intermitente, en la instrucción de un lenguaje que resulte versátil en variados escenarios para sus estudiantes.

Dentro del campo de la pragmática, se proyecta un imperativo en dirigir la atención hacia determinadas funciones del lenguaje. Esto requiere la participación activa del profesorado, a menudo liderada por un coordinador o autoridad designada. La selección de la función lingüística más apropiada para cada nivel se erige como el primer paso, en el que se despliegan múltiples estrategias y recursos para su efectiva transmisión. Elementos como videos, páginas web y escenarios contextualizados emergen como herramientas esenciales en esta misión, amplificando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Es posible que esta táctica se implemente en etapas iniciales, como un diagnóstico, pero también cumple una función trascendente en la fase de instrucción. El papel crucial del docente radica en aclarar la peculiaridad del uso de cierto vocabulario en contextos específicos, subrayando que no todas las expresiones son aplicables en cualquier situación. Para el estudiante, la comprensión plena exige una inmersión profunda en numerosos ejemplos y una abundante práctica antes de que puedan crear diálogos propios. A través de este proceso metódico, el aprendizaje adquiere una dimensión más rica y significativa, permitiendo que las competencias pragmáticas se arraiguen con firmeza en la comunicación del estudiante.

En síntesis, el compromiso proactivo de los docentes en la promoción de la competencia comunicativa, particularmente en el ámbito del uso de la lengua, revela un enfoque pedagógico que busca no solo enseñar un idioma, sino capacitar a los estudiantes para enfrentar con confianza y eficacia una variedad de situaciones. La integración de funciones del lenguaje y el uso de tecnología evidencian la adaptabilidad de estos educadores para satisfacer las necesidades actuales de los estudiantes. Para optimizar aún más este enfoque, la definición y comunicación de las estrategias contextualizadas podrían abrir nuevas oportunidades para un aprendizaje más significativo y auténtico.

5.1.5 Dificultades, Barreras y Limitaciones para incorporar la Pragmática

En este apartado abordo las dificultades, barreras y limitaciones que los docentes manifestaron tener a la hora de incorporar la pragmática en sus clases. Hago referencia al uso del lenguaje en contexto, que es la acción que define de manera básica lo que es la pragmática. Los participantes expresaron que enfrentan ciertos problemas a la hora de intentar implementar estrategias que puedan fomentar la competencia comunicativa en sus estudiantes.

Ana señala que, “es bastante complicado cuando tienen bastantes vacíos de gramática, vacíos de vocabulario, que no les permiten entender cosas que realmente son sencillas, cosas que ellos deberían conocer.” Esta apreciación es importante, pues como he señalado a lo largo de este trabajo, no se trata de desmerecer la enseñanza de la gramática (ya que la gramática es fundamental en todo idioma), sino de no enfocarse únicamente en ella. Por el contrario, se deben incluir otros aspectos del lenguaje que contribuyan a una comunicación más eficaz en los estudiantes. Pero, si el estudiante no tiene las bases necesarias para poder aplicar algún acto de habla le será muy difícil poder comunicarse de manera efectiva. Pueden darse casos en donde la competencia pragmática de una persona esté más desarrollada que su conocimiento de gramática. Sin embargo, al interior de esta situación se producirían fallas en el acto comunicativo. Ana recordó un caso específico, que incluye la traducción: “ellos decían literalmente ‘before of go’ o algo así, por esa mala costumbre de traducir todo, decían ‘antes [=] before, de [=] of, salir [=]go’.”

Tanto Ana como Fernando coincidieron en incluir la falta de interés del estudiante en aprender inglés como un factor que limita su aprendizaje. Al respecto, la docente reflexiona lo siguiente:

Muchos estudiantes no sienten ningún tipo de interés por el inglés [...] En su contexto diario, familiar, fuera de las clases, no lo utilizan para nada. Es decir, son personas que escuchan solamente música en español, ven las películas en español, se comunican en español con sus amigos o con sus padres, entran a las redes sociales y consumen contenido en español. Entonces, no buscan música, una película o tal vez algún conocido que hable inglés... [El inglés] no es solamente el libro y el verbo *to be*; es una herramienta para comunicarse.

Como se puede apreciar, Ana señala que la falta de conciencia en los estudiantes sobre la necesidad y el uso práctico del inglés es un factor limitante en sus clases. La docente hace hincapié en el hecho de que el inglés es una herramienta que facilita la comunicación. Esta docente también reflexiona sobre el hecho de que sus estudiantes son muy jóvenes todavía, por lo que tiene la esperanza de que en el futuro empleen el inglés en sus estudios de tercer o cuarto nivel, así como en el campo laboral.

Adicionalmente, Ana señala sentirse limitada por el currículo que se maneja en su institución educativa. La docente dijo que no hay mucho espacio o libertad para que los docentes incorporen actividades ajenas a lo planificado. Ana menciona, por ejemplo, que puede darse la situación de que “un profesor tenga muchas ideas, que les muestre unas películas, o que realice una salida de campo, que les invite a ver o a explorar y explicar en inglés lo que se está viendo.” Indica que tal vez sea necesario diseñar la planificación anual de manera conjunta entre las autoridades y los docentes, pensando en actividades como las mencionadas. Los profesores, señala, son los que deben implementar los programas y conocen de cerca la realidad de sus estudiantes.

Otra dificultad señalada por Ana es la excesiva cantidad de estudiantes por aula. Al respecto, comenta: “en Ecuador tenemos el problema de aulas con treinta y ocho, cuarenta, cuarenta y cinco estudiantes.” Añade que, al contar con muchos estudiantes, resulta difícil implementar muchas actividades que fortalezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes. No se logra constatar, agrega la docente, que todos estén haciendo bien su trabajo y que estén entendiendo la retroalimentación correspondiente. A ella, por ejemplo, le gustaría que sus estudiantes reciban una enseñanza más personalizada para así alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados por la institución y el Ministerio de Educación. Le agradecería, también, implementar otras estrategias como pueden ser las

dramatizaciones. No obstante, “un *role-play* dura 5 minutos y tenemos 40 estudiantes; se van como tres semanas solo en eso. Entonces... tal vez salgan dos o tres parejas a hablar al frente, pero las otras ya se quedaron sin esa oportunidad.”

Por su parte, Fernando hizo una lista de inconvenientes que, a su criterio, dificultan la ejecución de las actividades comunicativas. Incluyó factores de índole personal, como puede ser que haya “adolescentes tímidos que tienden a estar aislados, solos [...] que quieren trabajar solos.” También reflexionó sobre situaciones relacionadas con la institución y organismos del gobierno: “nunca hemos tenido capacitación” o respecto a circunstancias relacionadas con la disciplina como “[permitir] que ahora los estudiantes lleguen con su teléfono; están con su teléfono y se distraen rapidísimo.” Incluyó, además, temas de recursos didácticos como el hecho de no contar con un proyecto en el aula de clase.

En cambio, Javier señala que existen dificultades para obtener material escrito y editado para que sus estudiantes puedan practicar la lectura. Estos materiales tienen derechos de autor, lo cual hace que a veces no estén disponibles en la red o que las versiones gratuitas no sean completas. El docente añadió que “es bastante complicado conseguir lecturas en inglés. Por esta situación de copyright, muchas veces encuentro textos no completos.”

Todos los docentes mencionaron al tiempo como la principal barrera para la incorporación de actividades para el aprendizaje integral de inglés. La excepción fue Javier, quien señaló que en su institución se considera al inglés como una asignatura importante, razón por la cual la carga horaria resulta la adecuada para el correcto aprendizaje del idioma. El docente mencionó que “en nuestro colegio tenemos nueve horas de clase a la

semana. Cada hora tiene una duración de 40 minutos... Esto me parece lo adecuado porque me permite hacer otras actividades... como *role-plays*.” Este tipo de estrategias han demostrado ser de gran ayuda en sus clases. Menciona que a los estudiantes les gusta ese tipo de actividades.

En cambio, los otros cuatro profesores manifestaron opiniones totalmente opuestas. Fernando y Samanta, quienes laboran en instituciones educativas públicas, y Ana y Sandro, que trabajan en instituciones fiscomisionales, manifestaron su descontento respecto a que el gobierno ecuatoriano haya decretado “hace pocos meses” que las sesiones de inglés para el nivel de bachillerato de las instituciones públicas y fiscomisionales se reduzcan de cinco a tres horas semanales. Los cuatro docentes coincidieron al señalar que, si antes las 5 clases semanales ya parecían insuficientes, ahora la situación se complica mucho más.

Fernando al respecto recalca que: “el tiempo ya no alcanza. Uno tiene que simplificar bastante. No nos alcanza el tiempo, pues son [únicamente] tres horas que se trabaja.” Asimismo, los cuatro docentes coincidieron en que todos los colegios que se encuentran en esta situación están realizando una especie de experimentación. Como señala Fernando: “aparte de todo, ni siquiera se ha reducido el contenido que debíamos cubrir cuando teníamos 5 horas de clases semanales.”

Ana, por su parte, recalca que es casi imposible desviarse del programa establecido y tratar de implementar otras actividades debido al tiempo muy limitado de clases con el que cuentan para desarrollar los temas y alcanzar los logros de aprendizaje. Al respecto, Ana indicó:

Entonces no hay realmente el tiempo para poder tener un poco más de tranquilidad de buscar otras formas de enseñar que no sean solamente el libro. Nos reducen las

horas, pero no el contenido, la presión de avanzar, de terminar el libro, de terminar ya la unidad es bastante.

De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación de Ecuador, los estudiantes en los dos últimos años de secundaria deben pasar del nivel A2 al B1. Con esta reducción de las clases de inglés, alcanzar este objetivo se vuelve mucho más difícil. Así lo reportan los participantes.

Samanta reflexiona en torno a este aspecto:

No lo voy a negar, es difícil alcanzar el nivel del perfil de salida de bachillerato general unificado solo con tres horas de clase que normalmente se tiene... Ellos [los estudiantes] tienen que salir con [un nivel] B1... [es decir] hablando y escribiendo a ese nivel. Obviamente, hay chicos que lo hacen, pero hay chicos que todavía no.

Ana, por su parte, también describe este tema: “En el colegio, a pesar de que según el currículo los estudiantes deberían terminar su bachillerato con un nivel de B1, no están llegando a estos niveles porque tienen muy pocas horas de clases.”

Ahora, si bien el objetivo de este trabajo es analizar la incorporación de la pragmática inglesa en la secundaria, he mencionado los niveles que los estudiantes deben alcanzar y sus respectivas dificultades, porque considero que la pragmática es un eje transversal que alcanza a todos los elementos de aprendizaje de un idioma. Para que un estudiante obtenga el nivel B1, por ejemplo, no solo debe aprender el vocabulario, la gramática o la pronunciación propios de ese nivel, sino que, además, debe poder comunicarse efectivamente en el nivel B1; esto incluye de manera directa o indirecta la

pragmática. De hecho, y como mencioné antes, el currículo actual recomienda el uso del enfoque comunicativo.

Sandro reflexiona sobre el hecho de que la reducida cantidad de clases de inglés impide que se pueda incorporar en su aula otros aspectos de la comunicación verbal. El docente piensa que “no se ha podido enseñar el sarcasmo, la ironía o [algún otro tipo de] lenguaje indirecto.” Agrega que “eso tomaría muchísimas horas de clase.” Este docente, además, señala que las horas de clases con las que cuentan en este momento apenas les alcanza para realizar algo práctico. El resto del tiempo tiene que ser usado en evaluaciones y ciertas labores administrativas. Además, señala que a él le gustaría implementar ciertas estrategias como dramatizaciones, “pero son bastantes estudiantes también en el aula, por lo que a veces se utiliza mucho tiempo para la preparación de *role-plays* y pues es muy escaso el tiempo para que puedan presentar todo.”

Al cerrar esta sección, se hace evidente una marcada disparidad entre la institución educativa privada y las demás mencionadas. Javier, quien trabaja en la escuela privada, destaca como un ejemplo alentador. Señala que cuenta con suficiente tiempo para llevar a cabo una variedad de actividades que enriquecen la competencia comunicativa de sus estudiantes. Además, tiene acceso a los recursos necesarios para llevar a cabo su labor docente de manera efectiva. En este contexto, el inglés ocupa un lugar importante en el currículo.

Por otro lado, los demás docentes expresan desafíos y obstáculos al enseñar inglés de manera adecuada y fomentar habilidades de comunicación efectivas en sus estudiantes. El tiempo se presenta como un obstáculo clave, especialmente en las escuelas públicas

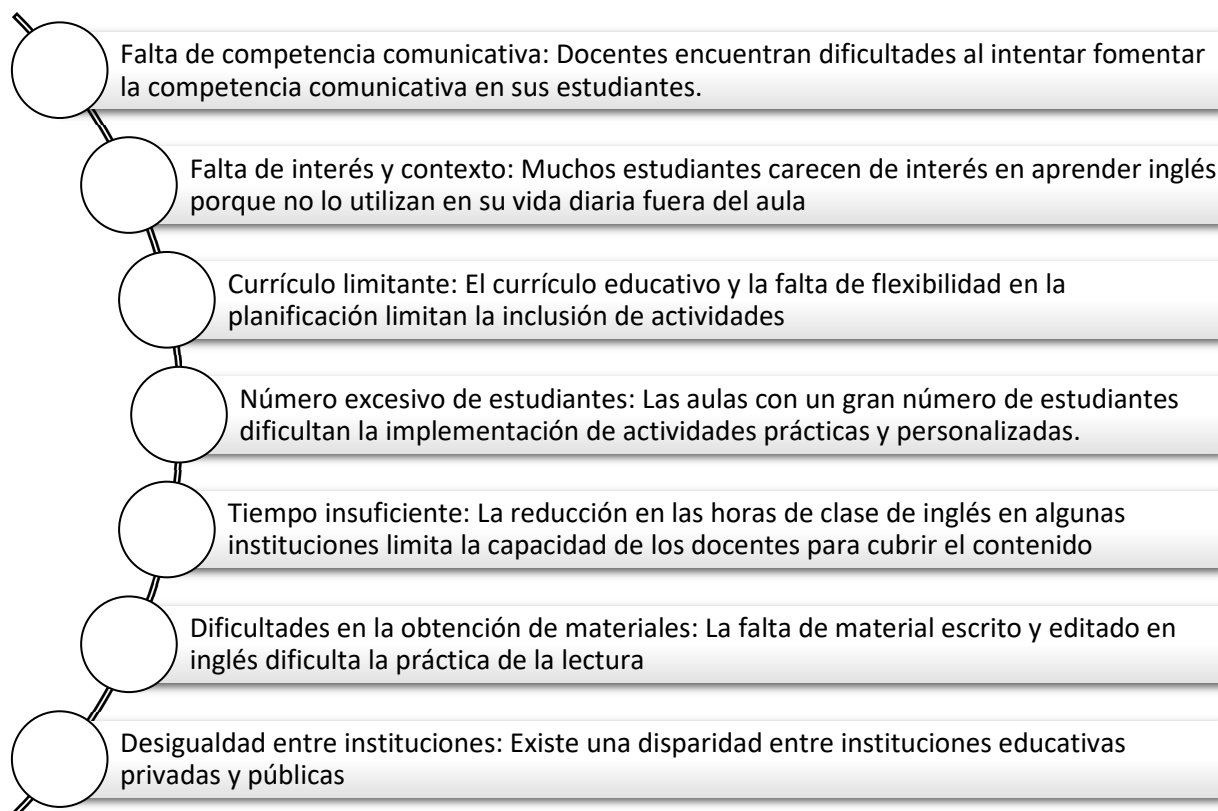
donde las horas de clase son limitadas. Estos docentes se enfrentan a restricciones en su capacidad para implementar actividades en el aula.

Además, Sandro, Fernando, Ana y Samanta señalan una falta de importancia percibida hacia el inglés, tanto por parte de los estudiantes como de las autoridades educativas centrales representadas por el Ministerio de Educación. Esto se traduce en aulas con un número excesivo de estudiantes, lo que dificulta la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. La falta de recursos y materiales didácticos adecuados también es una consecuencia de esta falta de importancia.

Esta disparidad da como resultado un escenario educativo en el que la institución privada se destaca por sus recursos y oportunidades, al tiempo que las entidades públicas enfrentan desafíos en su intento de fomentar competencias comunicativas en inglés. Esta realidad apunta a la necesidad de reflexionar sobre las prioridades y políticas educativas para proporcionar un aprendizaje más equitativo y efectivo en el área de inglés, permitiendo a los educadores promover las competencias lingüísticas de modo más sólido y balanceado.

Figura 6

Síntesis del análisis a la subcategoría “Principales dificultades, barreras y limitaciones para incorporar la pragmática”



5.1.6 Recomendaciones, Acciones Futuras y Herramientas para ser Aplicadas desde la Pragmática

La última subcategoría que incluyo en este segmento tiene relación con las actividades que los docentes participantes sugieren que deberían aplicarse para que los estudiantes desarrollen el uso y la comprensión del lenguaje según el contexto. Cabe aclarar que estas recomendaciones están basadas en lo que los participantes han implementado y en lo que les gustaría hacer en el aula. Algo que todos los profesores mencionaron fue el uso en sus clases de videos, principalmente los de la plataforma YouTube.

Sandro recomienda videos y lecturas. En las lecturas “los chicos tienen que responder a preguntas de comprensión del tema.” Sin embargo, es difícil saber hasta qué punto esta última actividad podría contribuir al desarrollo de la competencia pragmática

entre los estudiantes, a pesar de que el docente mencionó que serían lecturas que despierten el interés del estudiante o sobre situaciones específicas.

En cuanto al uso de videos, Sandro declaró que “debido a que no tenemos mucho tiempo [de clases] lo hago dos veces al mes en promedio, a pesar de que pienso que son una buena estrategia...” El ejemplo de uso de videos que compartió el docente estaba dirigido a preparar a sus estudiantes para rendir exámenes estandarizados. Esto tiene sentido, ya que, hoy en día, en Ecuador se evalúa a los estudiantes con ese tipo de pruebas.

Asimismo, indica que otra actividad para el desarrollo de la comprensión comunicativa serían las presentaciones de los estudiantes y trabajos en grupos. En cuanto a tareas que puedan mejorar la producción del lenguaje en situaciones comunicativas, el docente mencionó las “presentaciones en grupo e individuales, trabajos en grupo y *role-plays*.”

A su vez, Sandro hizo una reflexión acerca de la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con un laboratorio de inglés equipado de manera apropiada. Al respecto indicó:

Si tuviera mi propio laboratorio de inglés, en un aula aparte, utilizaría diferentes situaciones. Por ejemplo, ir al doctor; armaría todo el set de doctor [y] paciente. Sería más libre, no solamente se trata de estar sentado en el aula, sino de armar escenografías. Por ejemplo, hacer como que vamos a ir a un mercado, como que vamos a aprender a comprar en un centro comercial; para ello armaría un centro comercial.

De todos los ejemplos referidos por este docente, únicamente las dramatizaciones han demostrado su efectividad para la enseñanza de pragmática, según los hallazgos reportados en la literatura científica. El docente también recomienda el uso de videos, pero de manera diferente. Sandro agregó que trata de implementar dramatizaciones, al menos una vez por trimestre (aunque recomienda hacerlo más seguido si el tiempo lo permite) y que, por lo general, él proporciona el tema a sus estudiantes y son ellos quienes deben crear sus propios diálogos. Una vez que los estudiantes finalizan la escritura de los guiones de sus dramatizaciones, apunta Sandro, estas son revisadas antes de que realicen la presentación. El mismo proceso recomienda seguir para las presentaciones, que a veces son como pequeñas dramatizaciones, y que consisten en que los estudiantes interpretan otros papeles y otros contextos. Sobre este proceso, el profesor señaló: “A veces también se les pide que organicen bien sus ideas, que escriban primero en papel las oraciones, para que después se puedan expresar espontáneamente. Para lograr ese nivel también se necesita muchas repeticiones de ese lenguaje.”

Javier es algo más específico en sus recomendaciones del uso de videos en las clases de inglés. Indicó que le “ha resultado bastante útil usar videos reales.” Es decir, videos que no fueron generados para estudiantes de inglés, sino con propósitos comunicativos, con contenido interesante para sus estudiantes. Señala haber utilizado videos de National Geographic, “que hablan de ciencia, de animales, de la vida, los cuales han brindado buenos resultados.”

Como otra actividad que puede contribuir a la comprensión del lenguaje en contexto, afirmó que están los podcasts, los cuales les permiten a Javier concentrarse específicamente en desarrollar la comprensión auditiva de sus estudiantes. Señala este docente que “estos podcasts pueden ser de diferentes temáticas que son de interés para los

estudiantes y que llaman su atención.” Como un ejemplo de los temas que pueden ser tratados, Javier habló sobre uno que había tocado “hace poco”: las diferencias en el uso del lenguaje entre hombres y mujeres.

En este punto cabe mencionar que Javier fue el único participante que incluyó en su respuesta algo relacionado con las diferencias que existen en la manera de comunicarse de hombres y mujeres, y que pueden incidir en sus relaciones interpersonales. Esto me pareció muy relevante, pues ningún otro docente tocó este tema, el cual ha sido estudiado desde la sociolingüística. Fromkin et al. (2011) han reportado que estas diferencias existen y que su conocimiento podría evitar ciertos inconvenientes.

La siguiente actividad mencionada por Javier fue el uso de lecturas, que, según dijo, “están contextualizadas y resultan ser interesantes para los chicos y chicas.” En lo que se refiere a fomentar el uso del lenguaje en contexto, Javier también mencionó las dramatizaciones como la principal acción que se puede realizar en el aula; él lo hace en promedio una vez cada dos meses. Señaló, además, que se pueden combinar las dramatizaciones con los podcasts; a través de estos se podrían hacer entrevistas a los compañeros de clase. Por último, mencionó que la creación de documentales es algo que los estudiantes hacen en sus clases, lo cual contribuye al uso del lenguaje en contexto.

Sin embargo, la revisión de la literatura científica no muestra evidencia empírica de que el uso de podcasts contribuya al desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Al respecto, debe tomarse en cuenta que no se trata de un escenario común en el cual los estudiantes utilizan este idioma. En tal caso, por medio de podcasts se podría desarrollar aspectos relacionados con la comprensión de la pragmática; esto incluiría, por ejemplo, el uso de lenguaje indirecto, ciertas expresiones idiomáticas o

un lenguaje más coloquial que el que aprenden normalmente en clases. Tampoco he encontrado nada en la bibliografía académica que demuestre que la actividad de crear documentales pueda desarrollar la habilidad de emplear un idioma extranjero en varios contextos.

Una estrategia sí recomendada para la enseñanza de la pragmática es el uso de películas (o series), sobre todo en contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Ishihara y Cohen, 2022). Precisamente, esto es lo que mencionó Samanta, cuando refirió que en el libro de texto (módulo) hay un tema relacionado con películas. En estos casos, ella hace que sus estudiantes vean un filme, a partir del cual ellos “tienen que responder a ciertas preguntas [...], pero también hacen comentarios acerca de su contenido con sus compañeros de clase.” Así, según lo descrito por Samanta, los estudiantes primero trabajan en la comprensión del lenguaje mientras ven la película, para luego hacer ejercicios de producción de la lengua meta.

Otra sugerencia basada en lo experimentado por Samanta, fue utilizar descripciones de imágenes: los estudiantes trabajan en parejas y se turnan para describirle al compañero la imagen que tienen, la que es desconocida para el otro estudiante. Según la profesora, este ejercicio ayuda a que se desarrolle en los estudiantes la competencia pragmática.

El último ejemplo señalado por Samanta no se alinea a lo sugerido por los expertos en el tema de la enseñanza de pragmática. La descripción de imágenes o dibujos, sin embargo, podría incluirse dentro de la categoría de ejercicios específicos para practicar el intercambio de información; esto es, ejercicios como los descritos por Larsen-Freeman y Anderson (2011) dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas. Tal vez, si se diseñasen

actividades pensando en un objetivo específico relacionado con la pragmática, este ejercicio podría contribuir al aprendizaje de su competencia en los estudiantes.

La creación de *blogs* y la comunicación con extranjeros mediante el correo electrónico, fueron otras estrategias recomendadas por Samanta. La docente señaló que son actividades interesantes y que las implementaría si tuviera los recursos y el apoyo de la institución. Como dato adicional, indicó que ella y sus colegas profesores de inglés tienen la intención de crear un proyecto, que busca promover la comunicación en inglés de sus estudiantes con extranjeros, a través del correo electrónico, las redes sociales o alguna otra plataforma en internet.

Por su parte, la primera recomendación de Ana fue “buscar la manera de que los estudiantes no traduzcan al español para poder entender, ya sea lecturas o comunicaciones verbales.” Añadió que, la costumbre de ciertos estudiantes de traducir constantemente del inglés al español y viceversa es “algo muy molesto porque interrumpe un proceso donde sus compañeros hacen su mejor esfuerzo para usar únicamente el inglés.” La docente considera que, si dejaran el hábito de traducir constantemente, los estudiantes podrían aprender más rápidamente a comprender y a expresarse en inglés de acuerdo con lo que el contexto exige. Ana concluyó que es mejor que los estudiantes utilicen el inglés todo el tiempo en el aula de clase y que eviten su lengua materna.

Queda en evidencia que Ana está recomendando el uso exclusivo de inglés por parte de los estudiantes, para que puedan desarrollar su competencia comunicativa. Sin embargo, en el campo de la pragmática se recomienda, en algunos casos, volver la mirada al idioma materno de los estudiantes. Es el caso de Ishihara y Cohen (2022), quienes sugieren presentar a los estudiantes escenarios en los que el mismo acto de habla (saludar, por

ejemplo) sea producido tanto en su idioma materno como en el idioma meta (inglés, en este caso), para luego analizar las similitudes y diferencias. De esta manera, los estudiantes pueden examinar hasta qué punto las normas pragmáticas de los dos idiomas coinciden (Kasper, 1997). Así, el estudiante puede advertir que para desarrollar su competencia comunicativa en inglés, aparte de aprender gramática, pronunciación o vocabulario, debe también estar en capacidad de interactuar en distintos escenarios.

Ana, asimismo, recomienda el empleo del libro como herramienta útil para aprender inglés. En este libro, los estudiantes pueden identificar vocabulario, conversaciones y diálogos que reflejen situaciones de la cotidianidad. Por medio de dicho material, los estudiantes aprenderían “frases, expresiones y preguntas comunes como *“How are you?”*, o *“What are you doing?”*”, para mejorar sus competencia comunicativa.

Otras actividades o estrategias mencionadas por Ana son lecturas, un club de lectura, material audiovisual, podcasts, trabajos individuales y grupales y dramatizaciones. Recalcó que, en la institución donde actualmente trabaja, el énfasis se pone en la gramática y en los aspectos lingüísticos antes que en comunicacionales, algo con lo que ella no está de acuerdo. Al respecto, la docente menciona:

“Más material audiovisual [...] donde haya conversaciones, como una película [...] y se les puede preguntar cosas como “¿Qué pasó?, ¿Qué creen?, ¿De qué estaban hablando?, ¿En qué situación se encuentran?, ¿Quiénes son ellos?, ¿Son familia?, ¿Son amigos o enemigos?” Para que puedan ir entendiendo [el lenguaje usado en] esos contextos.”

Finalmente, Fernando recomienda utilizar material auténtico en las clases como “los objetos que están a la vista de todos.” También, recomienda aprovechar las circunstancias

que se presentan en el aula como posible fuente de temas a tratar con los estudiantes. Al respecto, el profesor puntualiza:

“Se podría incluir ciertas frases de acuerdo al contexto. Por ejemplo, si está o no está [haciendo] mucho frío [...] En las aulas a veces hace calor, hace frío, o golpea mucho el viento. [El viento] a veces golpea las puertas.”

Asimismo, Fernando señaló que el uso de videos y podcasts es una estrategia que podría contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Lamentablemente, en su institución no disponen de la cantidad suficiente de proyectores, con lo cual se hace difícil el uso frecuente de videos por parte del docente.

Fernando indicó que, cuando se presenta la facilidad de contar con un proyector, en sus clases usa videos “en promedio una vez por semana.” Asimismo, recomienda el uso de “material interactivo”, para que los estudiantes puedan grabar sus conversaciones en inglés y luego enviarlas al profesor. Por último, Fernando menciona una estrategia que podría emplearse para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de inglés: “trabajar en grupos heterogéneos [...] poner a los estudiantes en diferentes niveles de conocimiento [...] eso les llena esos vacíos que algunos están teniendo.”

Algunas ideas de Fernando han sido expresadas también por los demás docentes. Por ejemplo, la aplicación de videos, podcasts o algún tipo de tecnología. Sin embargo, el reunir a estudiantes con diferentes niveles de conocimiento en inglés únicamente fue mencionado por él. Sería muy interesante conocer hasta qué punto esta actividad podría fomentar la competencia comunicativa de los estudiantes. Similar a lo que sucede con algunas de las actividades mencionadas por los demás docentes, no existe evidencia

empírica de que la última estrategia mencionada por Fernando pueda ser usada en el aula con el propósito de enseñar pragmática.

Tabla 4

Recomendaciones, acciones futuras y herramientas para ser aplicadas desde la pragmática

Docente	Recomendaciones y estrategias
Sandro	Uso de videos y lecturas con preguntas de comprensión. Dramatizaciones y presentaciones en grupo/individuales. Laboratorio de inglés con escenografías.
Javier	Uso de videos reales (National Geographic) y podcasts para comprensión auditiva. Dramatizaciones, lecturas contextualizadas y comunicación con compañeros en podcasts y dramatizaciones.
Samanta	Uso de películas con ejercicios de comprensión y producción. Descripciones de imágenes en parejas. Creación de blogs y comunicación con extranjeros por correo electrónico.
Ana	Evitar traducciones constantes, uso de libros de texto para contexto, material audiovisual, podcasts y dramatizaciones. Enfatizar el uso del inglés en clase.
Fernando	Uso de material auténtico en contexto, videos y podcasts (limitados por recursos). Trabajo en grupos heterogéneos para llenar vacíos en conocimiento.

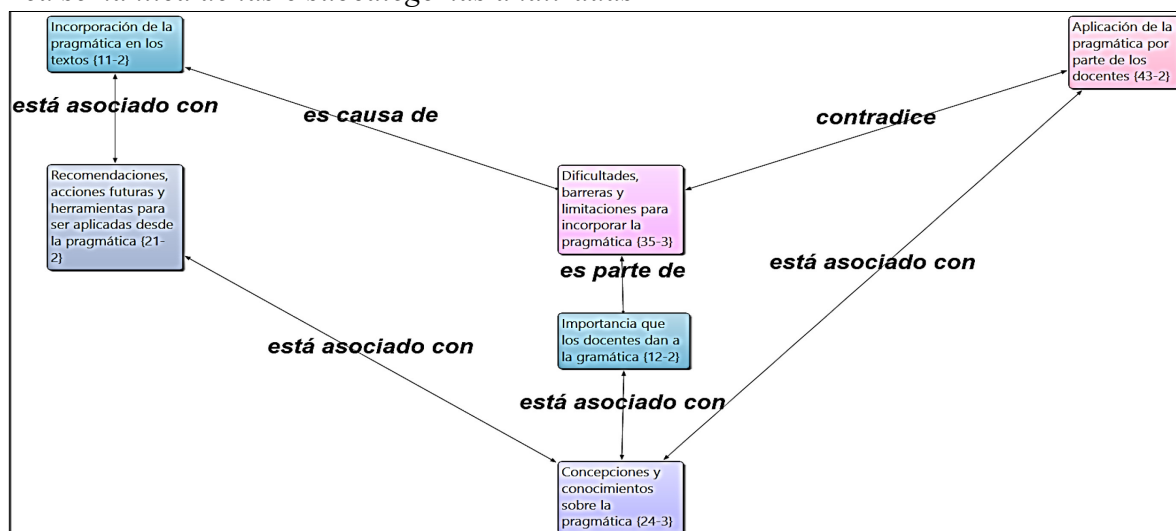
En este apartado, he analizado la primera categoría general de los resultados: reporte de los docentes sobre sus experiencias y conocimientos de la pragmática. Esta sección también incluye sus 6 subcategorías:

1. Perspectivas sobre la gramática
2. Concepciones e ideas sobre la pragmática

3. Limitaciones de los libros
4. Aplicación de la pragmática por parte de los docentes
5. Dificultades, barreras y limitaciones para incorporar la pragmática
6. Recomendaciones, acciones futuras y herramientas para ser aplicadas desde la pragmática.

Figura 7

Red semántica de las 6 subcategorías analizadas



En primer lugar, se destaca la visión de los participantes sobre la gramática. La priorización de la gramática o de otros aspectos del idioma depende en ocasiones de la institución. Por ejemplo, Ana señala que en su institución se concede gran importancia a la gramática; mientras que Fernando, Samanta y Sandro buscan fusionar diversos componentes del inglés con la gramática, siguiendo las directrices del Ministerio de Educación. Todos estos profesionales están conscientes de la recomendación oficial de adoptar un enfoque comunicativo en las clases de lengua extranjera.

Javier, por su parte, disfruta de más libertad para elegir entre enseñar gramática o aspectos funcionales del idioma, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Respecto a la pragmática, entendida como el uso contextual del lenguaje, todos los

docentes reconocen su importancia. Se infiere de sus respuestas que enseñar las funciones del lenguaje también es valioso. Los educadores admiten que el lenguaje en el aula puede carecer de dinamismo y practicidad para los estudiantes. Ellos señalan cómo el lenguaje varía según el contexto, y proponen ejemplos de situaciones cotidianas que podrían incorporarse al entorno educativo, como ir al mercado, gestionar en el banco, experimentar situaciones diarias o planificar viajes.

En cuanto a las limitaciones de los libros de texto utilizados, los docentes observan que, en general, estos materiales carecen de actividades que promuevan una auténtica comunicación. Todos, excepto Ana, admiten omitir ciertas actividades del libro si consideran que no contribuyen de manera significativa al aprendizaje integral del inglés, lo que sugiere cierta flexibilidad en este aspecto. Coinciden en la necesidad de actualizar los materiales y enriquecerlos con actividades prácticas del idioma.

A pesar de las dificultades para incorporar el uso contextual del lenguaje en sus clases, los docentes se esfuerzan en ocasiones por lograrlo. Implementan actividades como dramatizaciones, videos, charlas sobre festivales, podcasts, presentaciones grupales y lecturas. Entre estas, solo las dramatizaciones y los videos concuerdan con las recomendaciones de expertos en pragmática (Cohen, 2016; Ishihara y Cohen, 2022).

La falta de tiempo surge como la principal dificultad para incorporar el uso contextual del lenguaje. Excepto Javier, todos tienen alrededor de tres horas de clase por semana, lo cual limita la implementación de actividades adicionales como dramatizaciones, salidas de campo o visualización de videos. El tiempo apenas alcanza para cumplir con la planificación establecida. Otras dificultades incluyen la falta de capacitación para

estrategias alternativas en el aula, el desinterés de los estudiantes por aprender inglés y la carencia de recursos didácticos para actividades más dinámicas y motivadoras.

En última instancia, los docentes proponen diversas recomendaciones y futuras acciones para fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes. Destacan actividades como dramatizaciones, uso de videos, interacción con hablantes nativos, podcasts (tanto para comprensión como producción), lecturas contextualizadas e incluso la creación de un laboratorio de inglés para generar material didáctico que promueva el uso contextual del idioma.

5.2 La Pragmática en el Aula de Clase

En este segmento hago una descripción de la incorporación de la pragmática en el aula de clase. Nuevamente, cabe aclarar que los docentes no mencionaron el término pragmática o algún componente de esta rama de la lingüística como actos de habla en sus clases. De igual manera, los docentes no sabían que mi presencia en su aula de clase tenía el propósito de conocer si enseñan pragmática o la manera en que lo hacen. Lo que viene a continuación es una descripción general de lo sucedido en las clases y su posible relación con la pragmática.

5.2.1 Sandro

La primera observación tuvo lugar en la clase de Sandro. El grupo estaba conformado por 40 estudiantes del primero de Bachillerato General Unificado (BGU). Los estudiantes acababan de practicar algún deporte y llegaron un poco cansados. El docente les comentó que contaban con la presencia de un invitado y les recomendó un buen

comportamiento. Los estudiantes me saludaron, unos en inglés y otros en español. Los estudiantes tenían que continuar trabajando en grupos, ya que en pocos días iban a realizar exposiciones sobre cómo se celebra el fin de año en distintas partes del mundo. A pesar de la insistencia del profesor, los chicos empleaban el español para comunicarse entre ellos y para dirigirse al profesor. El siguiente es un ejemplo de una interacción entre Sandro y una alumna:

Alumna: “Profe, ¿cómo se dice “pavo” en inglés?”

Sandro: “Use English, please. You know how to do it.”

Alumna: “Teacher, how say “pavo” in English?”

Sandro: “Turkey”

Después de escribir en la pizarra algunas palabras cuyo significado en inglés los estudiantes no conocían, el docente se movilizó hacia cada grupo para revisar el trabajo, fijándose que no haya errores de gramática, vocabulario o pronunciación. Al final de la clase no hubo evaluación ni tarea debido a que la próxima sesión tenían que traer el texto de todo lo que dirían en las exposiciones.

Debido a que ciertas actividades relacionadas con lo que estaban realizando los estudiantes no estaban claras para mí, después de la clase tuve que hablar con el profesor y hacerle ciertas preguntas. Sandro me explicó un poco más acerca del proyecto y entendí que una vez que los estudiantes recibieron las instrucciones, ellos hacían una pequeña investigación en internet. Luego, empezaban a preparar su exposición oral, para lo cual recibían la orientación del docente. En el día de la exposición grupal, todos los demás estudiantes ponían atención y el profesor brindaba retroalimentación en cuanto a pronunciación y gramática, principalmente, a los participantes.

En la actividad de comparar cómo se celebra el fin de año en diferentes culturas, hubiera sido interesante, siguiendo lo manifestado por Félix-Brasdefer (2019) y Paltridge

(2012), que se lleve a cabo una comparación entre la manera de celebrar el fin de año en Ecuador y otros países (especialmente de habla inglesa). Asimismo, podían haber mantenido una discusión sobre cómo las similitudes y diferencias podrían facilitar o entorpecer la comunicación entre miembros de las dos culturas. En estos casos se puede hacer que el estudiante se dé cuenta de que hay factores extralingüísticos (tradiciones, festivales, comida) que juegan un papel importante en la comunicación. No es suficiente el conocer las costumbres o ciertas características de otras culturas, sino que se debe llegar más a fondo. Esta explicación, a criterio de Kasper (1997) e Ishihara y Cohen (2022), se puede realizar incluso en el idioma materno de los estudiantes. En esta clase, al menos, no hubo objetivos, materiales, actividades ni evaluaciones dirigidas a la enseñanza de la pragmática.

5.2.2 Fernando

Fernando fue el segundo profesor en ser observado. En este caso, el nivel educativo fue tercero de BGU. El grupo de estudiantes estaba conformado por 38 adolescentes. Cuando llegué al aula de clase, los estudiantes se pusieron de pie y saludaron en español. El profesor no me presentó antes sus estudiantes. Tomé asiento en la parte de atrás del salón. La primera interacción entre el profesor y sus estudiantes fue:

Fernando: “Good morning guys.”

Estudiantes: “Good morning teacher.”

Fernando: “Today, we are going to talk about natural disasters.”

Los estudiantes no dijeron nada. Se vieron las caras, como preguntándose, ¿qué dijo?

En esta clase, el tema principal fue “desastres naturales.” El docente hizo un intento por comunicarse en inglés con sus estudiantes, al preguntarles si podían mencionar algún

desastre natural. Al ver que no entendían, el docente usó principalmente el español y ciertas palabras en inglés. El profesor escribió la frase “natural disasters” en la pizarra y preguntó por su significado. Algunos estudiantes respondieron con “desastres naturales.” El profesor dijo, “yes, natural disasters.” Y luego preguntó en inglés si pueden mencionar algún desastre natural en Ecuador. Fernando escribió en la pizarra: “earthquake.” Luego utilizó el español para que su pregunta se entienda y para traducir lo que escribió. Los estudiantes parecían entender la pregunta y el ejemplo. Sin embargo, no mencionaron más ejemplos ni en inglés ni en español.

A continuación, Fernando les pidió que formen grupos de 4/5 estudiantes y compartió con sus educandos una hoja de trabajo que contenía vocabulario relacionado con desastres naturales. Los estudiantes, reunidos en grupos, podían usar un diccionario para responder las preguntas. Cuando se terminó el tiempo para esta actividad, el profesor preguntó si había voluntarios para responder. Ante la negativa de ellos, Fernando escogió uno por uno a varios estudiantes para que respondan. Fernando escribía las respuestas correctas en la pizarra.

Como última actividad, los estudiantes debían escribir cinco oraciones en sus cuadernos, empleando el vocabulario aprendido en esa clase en combinación con el presente perfecto y la voz pasiva. Se terminó la hora de clase y los estudiantes debían completar esa tarea en sus casas.

Al igual que lo sucedido con Sandro, Fernando tampoco incluyó en su clase objetivos, materiales, actividades, ni evaluaciones dirigidas al desarrollo de la pragmática inglesa en sus estudiantes. No hubo instancias en las que el docente realizara aclaraciones sobre el vocabulario apropiado para determinados contextos. Asimismo, no pude evidenciar ejemplos en los que se haga una aclaración sobre si se trataba de un vocabulario formal o informal, y cómo usarlo dependiendo de la persona a quien nos dirigimos.

5.2.3 Samanta

La siguiente observación tuvo lugar en el colegio de Samanta. Cuando llegué al aula, los estudiantes se pusieron de pie y me saludaron en español. La profesora les dijo que en esa clase yo estaría en la parte de atrás tomando notas y que también soy profesor de inglés. Algunos estudiantes dijeron, “good morning.” Samanta tenía 40 estudiantes que pertenecían al tercero de BGU.

En esta clase el objetivo principal era que sus estudiantes aprendieran el vocabulario necesario para hablar de la “Pachamama” y de todos los beneficios que la Madre Tierra ofrece. La profesora utilizaba inglés y español al dirigirse a sus estudiantes. De hecho, traducía muchas de sus explicaciones. Al principio de la clase, se dio la siguiente conversación entre Samanta y sus estudiantes:

Samanta: “What is Pachamama? ¿Saben lo que es la Pachamama?”

Los estudiantes no respondieron. Luego, la profesora dijo, “Pachamama means Madre...” y los estudiantes terminaron la frase diciendo “Tierra.”

Samanta: “Yes, Mother Earth”, “Madre Tierra.”

En esta clase, si bien se incluye a la cultura ecuatoriana y latinoamericana, se deja de lado a la cultura de países de habla inglesa u otras culturas. La docente continuó esa clase con un aplicativo compartido a través de un proyector que contenía preguntas acerca del tema principal. Con su ayuda, los estudiantes respondían y el mismo programa daba a conocer si las respuestas eran correctas o incorrectas. Un ejemplo de estas preguntas es:

“True or false? Pachamama means Mother Earth.”

Después de esa primera actividad, Samanta compartió una hoja de trabajo con sus estudiantes. Este material contenía más preguntas acerca de la Pachamama. Una vez

terminado el trabajo, la profesora escogió a ciertos estudiantes para que respondan las preguntas de la hoja de trabajo. Algunos estudiantes se equivocaban, ante lo cual la profesora preguntaba a los demás si estaba correcta esa respuesta; unos dijeron “yes”, otros, “no.” Luego, Samanta les daba la respuesta correcta.

La docente, a continuación, hizo una presentación en PowerPoint donde compartió los beneficios de la Pachamama, y la idea de que se debe respetar a la Madre Tierra. Samanta preguntaba de manera continua si se entendía lo que ella explicaba, ante lo cual los estudiantes respondían afirmativamente. La presentación incluyó imágenes y un video sobre la Pachamama. El video fue visto dos veces. Después, la profesora les hizo preguntas de manera verbal basándose en el video. A continuación reproduzco parte de estas preguntas:

Samanta: “Is the Pachamama important for us? Es la Pachamama importante para nosotros?”

Estudiantes: “Yes.”

Samanta: “Why is Pachamama important? Why”

Estudiantes: “For cultivation food”

Samanta: “Yes, for growing crops. Excellent!”

Después de la explicación por parte de la profesora, los estudiantes debían usar el libro de texto para leer el pasaje acerca de la Pachamama y responder las preguntas del texto. Samanta ayudaba a sus estudiantes si no entendían algunas partes del pasaje que debían leer.

En el caso de Samanta, tampoco pude evidenciar la inclusión de objetivos, materiales, actividades o evaluaciones encaminadas al desarrollo de la competencia pragmática en sus estudiantes. El tema de la Pachamama es algo que involucra la cosmovisión andina y la cultura de países como Ecuador y otros de Latinoamérica. Sin

embargo, no se realizaron ejercicios de reflexión acerca de cómo otras comunidades (como países de habla inglesa) se relacionan con la Madre Tierra. Como mencioné anteriormente, según lo señalado por Félix-Brasdefer (2019), la comparación entre la cultura local y la cultura meta es importante en el aula de clase de lenguas.

5.2.4 Ana

La siguiente observación tuvo lugar en una clase de Ana, quien trabajó con un grupo de 35 estudiantes en el nivel tercero de BGU. Al igual que en casi todos los casos, los estudiantes se pusieron de pie cuando entré en la sala de clase. Ana me presentó en inglés y algunos dijeron, “Good morning.” También tomé asiento en la parte de atrás de la sala. Después de pasar lista y hacer una breve revisión de lo aprendido en la última clase, Ana tuvo la siguiente interacción con sus estudiantes:

Ana: “What are you going to do tomorrow?”

Estudiantes: “eat, study, sleep, eat pizza”

Ante estas respuestas, la profesora dijo, “OK, tomorrow I’m going to eat pizza, study...” A continuación, ella escribió algunas respuestas de sus estudiantes en la pizarra usando “*going to*.” Después, la profesora preguntó:

Ana: “What about 5 years? What are you going to do in 5 years?”

Estudiantes: “Go to university, work, go to United States...”

La maestra también escribió algunas respuestas en la pizarra, esta vez usando “*will*.” Acto seguido, Ana explicó que a pesar de que ambas ideas se refieren al futuro, unos ejemplos son planes y otros son predicciones. A continuación, les preguntó cuáles son planes y cuáles con predicciones. Luego explicó que *going to* se emplea al referirse a planes y que *will* se utiliza para hacer predicciones de lo que las personas harán en un futuro lejano.

En lo que se refiere a objetivos dirigidos a la enseñanza de pragmática, Ana empezó la clase compartiendo con sus estudiantes que ese día recordarían/aprenderían a hablar sobre planes a futuro y a realizar predicciones. Cabe aclarar que Ana no mencionó (ni en la entrevista ni en las preguntas que le hice posterior a la observación) que planificaba sus clases con la intención de enseñar pragmática. De hecho, ella indicó en la entrevista que, le gustaría enseñar el uso del lenguaje en contexto y basarse en funciones del lenguaje, pero que las restricciones de su institución no se lo permitían. Sin embargo, en esta clase el objetivo fue que los estudiantes aprendan las funciones de predecir y hacer planes para el futuro.

Con la ayuda de dos videos, Ana buscó que sus estudiantes aprendan a usar las estructuras de *will* y *going to* para hablar acerca de planes y predicciones. Después de la reproducción de cada video, hizo preguntas de manera verbal y escribió algunos ejemplos de los videos con *will* y con *going to*. A continuación, utilizó tres plataformas diferentes en internet para, con la ayuda de un proyector, motivar a que los estudiantes lean ciertas preguntas y respondan correctamente. Dos de esas plataformas en línea fueron *Word Wall* y *Liveworksheets*.

Después de lo anterior, Ana organizó un juego en el que los estudiantes competían para dirigirse hacia la pizarra y escribir la respuesta correcta que la profesora les preguntaba de manera verbal. La profesora entregó a sus estudiantes un marcador para que este pase de mano en mano. Mientras eso sucedía, Ana decía “go, go, go...” Cuando ella decía “stop”, la alumna que tenía el marcador debía pasar a la pizarra y escribir una oración con *will*. La profesora daba retroalimentación si era necesario. Después de que 5 estudiantes participaron, hizo lo propio con *going to*. Asimismo, Ana corrigió ciertos errores. Como última actividad de esa clase, los estudiantes debían escribir un párrafo corto en sus cuadernos acerca de sus planes para el siguiente feriado (carnaval) usando la estructura

gramatical *going to*. La tarea consistió en realizar ejercicios en el cuaderno de trabajo en línea.

De todas las actividades implementadas por Ana y sus estudiantes, el uso de videos es algo que Cohen (2016) encontró ser útil a la hora de enseñar pragmática, sobre todo en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. El autor aclara que debe existir por parte del profesor la intención de enfocarse en algún componente de la pragmática. Asimismo, indica que los ejemplos que se utilicen como modelos para los estudiantes deben representar la manera en que la mayoría de los usuarios de la lengua meta se comunican. Las explicaciones por parte del profesor deben estar acompañadas por aclaraciones que le permitan al estudiante saber dónde y en qué contextos emplear un determinado vocabulario. En el caso de Ana, no hubo explicaciones en ese sentido. No observé ejemplos de actividades y evaluaciones puntuales para enseñar pragmática, a pesar de que el objetivo y ciertos recursos implementados coinciden con lo recomendado para incorporar esta rama de la lingüística en el aula.

5.2.5 Javier

La última observación realizada tuvo lugar en la clase de Javier. Esta clase sucedió en el nivel de primero de BGU y contó con la presencia de 24 estudiantes. La clase se llevó a cabo en el laboratorio de inglés de la institución, el cual estaba equipado con computadoras para cada estudiante, internet y parlantes. Además, tenía pósteres con información en inglés. Llegué a la clase y el profesor me presentó a los estudiantes. En este caso, creo que por estar ocupados en sus computadoras, los estudiantes no se pusieron de pie, como lo hicieron los de las demás instituciones. Sin embargo, me saludaron en inglés y algunos exclamaron, “Welcome!”

En el caso de Javier, el objetivo estaba dirigido a la creación de un podcast. Después de preguntar cómo están y hacer una breve revisión del vocabulario aprendido, el profesor, en inglés, les dijo que escucharían un podcast en Spotify y que luego crearían sus propios podcasts.

El docente preguntó si saben lo que es un podcast. La comunicación sucedió en inglés todo el tiempo. Algunos respondieron con, “Yes.” Después, Javier explicó brevemente lo que es un podcast. Luego, dijo que se preparen para escuchar. Aclaró que luego responderían a preguntas relacionadas con el podcast.

El podcast fue un audio y el tema principal fue la idea de que en muchas situaciones difíciles siempre hay algo positivo. El maestro reprodujo el audio dos veces. Acto seguido, preguntó si entendieron, si les gustó. Los estudiantes respondieron que sí. A continuación, Javier mantuvo este diálogo con sus estudiantes:

Javier: “What is the podcast about?”

Algunos estudiantes: “life, difficult situations, problems, solve problems, something positive and negative”

Javier: “Yes, very good. This podcast is called Silver Linings. It is about trying to find positive things when we have problems...”

Javier: “Have you had problems?”

Varios estudiantes: “Yes!”

Javier: “Yes, everybody has problems, but we have to find the solution and find something positive in the problem. OK, next question... What is the problem in this podcast?”

No hubo voluntarios para responder y el profesor escogió a los estudiantes (Nota: aquí empleo el nombre ficticio de “Pedro” para no usar el nombre real de este estudiante):

Javier: “OK, “Pedro” what is the problem in the podcast?”

“Pedro”: Mayra’s parents divorced.

Javier: “Yes, very good. Mayra’s parents divorced. A divorce is something very difficult, yes?”

El profesor escogió a otro estudiante y le preguntó si deseaba casarse en el futuro.

Estudiante: “Maybe. I don’t know.” (risas de varios compañeros y del profesor)

Javier: “OK, very good... You have to think carefully if you want to get married or not... Sometimes people get married and sometimes they divorce... But we always have to see the positive things in every problem.”

A continuación, el docente dio la instrucción de reunirse en parejas o grupos de tres para trabajar en la creación de un podcast, el cual debía tener una duración de entre 1 y 2 minutos. El tema para todos fue “Positive side of problems.” Los estudiantes debían hablar sobre un problema que uno de ellos haya tenido y de su lado positivo; debían usar el vocabulario aprendido en la unidad. Luego, Javier realizó una breve explicación del aplicativo que emplearían (Vocaroo) para la grabación de su podcast.

Los estudiantes hicieron más preguntas acerca de la actividad y luego se reunieron en parejas y grupos y empezaron a trabajar. Ellos podían hacer uso de sus teléfonos celulares si lo deseaban; algunos o hicieron. El profesor monitoreaba esa actividad. Él se acercaba a las parejas. En una interacción con una pareja de estudiantes, dijeron:

Javier: “Any questions?”

Estudiante: “Yes... Teacher, how do you say cita médica?”

Javier: “Cita médica, what do you think?”

Estudiante: “Medical date?”

El maestro sonrió y les dijo:

“No... it’s medical appointment.”

El resto de las dos horas de clase que tenían, los estudiantes se dedicaron únicamente a esa actividad. Una vez que crearon el diálogo, algunos empezaron a hacer ciertas grabaciones de prueba. Para esto, unos emplearon sus celulares y otros el aplicativo compartido por el profesor. La grabación final tendría que ser fuera de la clase para evitar ruidos.

A pesar de que la actividad de escuchar y producir un podcast se diferencia de lo que los otros docentes hicieron y fue algo que pareció motivar a los estudiantes, en esta clase tampoco observé objetivos, materiales, actividades ni evaluaciones dirigidas a la enseñanza de la pragmática. No existen en la literatura científica estudios sobre el uso de podcasts para enseñar pragmática. Sin embargo, un podcast podría usarse para escuchar diferentes expresiones en inglés, lenguaje coloquial o marcadores discursivos. En el caso de Javier, el objetivo fue entender la idea principal, cómo ver el lado positivo de los problemas, para luego producir su propio podcast. Tal vez, les podía haber preguntado cómo solucionan sus estudiantes los problemas que tienen y si suelen enfocarse en el lado positivo y hacer una comparación con el problema escuchado en el podcast.

Como conclusión de este segmento dedicado a la pragmática en el aula de clase, debo indicar que no pude notar ejemplos precisos de instancias en donde se incluyeran objetivos, materiales, actividades y evaluaciones planificadas para el desarrollo de la pragmática en los estudiantes de inglés, tal como proponen Barón y Celaya (2022), Ishihara y Cohen (2022) o Taguchi (2015). No se implementaron actividades de comparación de culturas distintas o comunidades extranjeras con la ecuatoriana y la manera en que se comunican las personas de esas comunidades. Tampoco hubo explicaciones en cuanto al contexto específico en que ciertas expresiones podrían ser utilizadas. No hubo referencia al tipo de lenguaje (formal o informal) empleado.

En el siguiente cuadro, presento un resumen de lo observado en las clases de los docentes participantes:

Docente	Actividades realizadas en el aula	¿Fueron diseñadas para enseñar pragmática?
Sandro	Preparación para exposiciones acerca de cómo celebran el fin de año en diferentes partes del mundo.	No
Fernando	Hablar sobre desastres naturales y sobre cómo proteger el medio ambiente.	No
Samanta	Hacer que los estudiantes desarrollen un aprecio por la Madre Tierra (Pachamama).	No
Ana	Poder hacer predicciones y hablar de planes a futuro	Sí, pero de manera inconsciente por parte de la docente.
Javier	Hacer un podcast	No

Con el propósito de comparar las actividades observadas en las clases de los docentes participantes, a continuación presento una lista con las actividades que sí son recomendadas para la enseñanza de pragmática. Estas recomendaciones fueron publicadas por los autores Ishihara y Cohen (2022) en su libro *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture meet*.

- Recoger datos de la segunda lengua en la comunidad a la que esta lengua pertenece, en los medios, películas, o en internet y analizarlos buscando áreas de la pragmática, organización del discurso o estrategias de comunicación.
- Comparar las normas pragmáticas de la lengua materna de los estudiantes con las normas pragmáticas de la lengua meta.
- Comparar interacciones exitosas con interacciones incómodas en el idioma meta.
- Analizar una historia o caso sobre situaciones embarazosas originadas por diferencias interculturales o variaciones lingüísticas.
- Recrear diálogos y las secuencias de turnos en la conversación, notando ejemplos de deixis, referencias y marcadores pragmáticos (discursivos).
- Observar o participar en una interacción con un invitado a la clase (que hable el idioma meta), para después proveer retroalimentación y realizar reflexiones.
- Práctica de la producción de la lengua prestando atención al discurso (por ejemplo, juegos que requieran la producción de la lengua por parte de los estudiantes y evaluación por pares, escritura académica y revisión por pares)
- Interacciones seguidas de retroalimentación y reflexiones (por ejemplo, dramatizaciones enfocadas en alguna función del lenguaje, seguidas de auto o evaluación por pares de las dramatizaciones grabadas, conversaciones en parejas sobre imágenes ambiguas tratando de adivinar cuál es el objeto enfocándose en alguna función del lenguaje como estar o no de acuerdo o en posturas epistémicas (“Yo pienso, yo supongo, yo creo”).
- Mantener un diario de reflexiones o interacciones.
- Entrevistar a quienes puedan ofrecer información acerca de las normas pragmáticas de la lengua a aprender.

- Experimentar algún comportamiento pragmático en la comunidad donde se habla la segunda lengua.

(pp. 136-137) [Mi traducción.]

Como se puede evidenciar, los docentes participantes no implementaron ninguna de las actividades de la lista anterior. Tanto en las entrevistas como en las preguntas hechas durante las observaciones, algunos docentes como Javier y Sandro mencionaron que ellos suelen enseñar el uso del inglés en contexto a través de dramatizaciones, seguidas de retroalimentación. Por otro lado, en esta lista de actividades o técnicas para enseñar pragmática hay algunas que no se podrían aplicar en nuestro medio. Por ejemplo, interactuar en la comunidad donde se habla el idioma meta o recoger datos en dicha comunidad es casi imposible para la mayoría de los estudiantes de secundaria de Ecuador, porque eso supondría viajar a un país de habla inglesa de manera constante. Sin embargo, hay otras actividades que sí serían viables en nuestro contexto. Entre estas tenemos:

- ☐ Comparar ciertas normas pragmáticas entre el español y el inglés.
- ☐ Analizar una historia o caso sobre situaciones embarazosas originadas por diferencias interculturales o variaciones lingüísticas.
- ☐ Práctica de la producción de la lengua prestando atención al discurso (por ejemplo, juegos que requieran la producción de la lengua por parte de los estudiantes y evaluación por pares, escritura académica y revisión por pares).
- ☐ Interacciones seguidas de retroalimentación y reflexiones (por ejemplo, dramatizaciones enfocadas en alguna función del lenguaje, seguidas de auto o evaluación por pares de las dramatizaciones grabadas, conversaciones en parejas sobre imágenes ambiguas tratando de adivinar cuál es el objeto enfocándose en

alguna función del lenguaje como estar o no de acuerdo o en posturas epistémicas (“Yo pienso, yo supongo, yo creo”).

No obstante, para realizar estas u otras actividades, primero debe existir la conciencia de la necesidad de la incorporación de la pragmática en el aula de inglés como lengua extranjera. Esta conciencia debe estar presente en las autoridades, coordinadores y profesores de inglés. Así, los docentes podrían empezar a capacitarse para poder incluir la pragmática en su aula de clase, siguiendo las recomendaciones de expertos que ya han probado la validez de distintas técnicas, materiales y actividades.

5.3 Pragmática en los Libros de Texto

En esta sección, presento los resultados del análisis de los libros de texto utilizados por los docentes participantes, con el propósito de determinar en qué medida estos materiales incluyen a actos de habla en su contenido y la manera en que son presentados para su aprendizaje. Me enfoco en los detalles que rodean la presencia de los actos de habla: si incluye un contexto para su uso, un modelo a seguir (diálogos, frases), o instrucciones sobre su uso. Además, hago una comparación entre cómo los actos de habla son presentados en estos libros de texto y lo recomendado por expertos en el tema. Los docentes emplearon un total de cuatro libros de texto:

English Pedagogical Module 1 (Usado por Sandro)

English Pedagogical Module 3 (Usado por Fernando y Samanta)

Think 2 (Usado por Javier)

Uncover 4 (Usado por Ana)

Los módulos 1 y 3 fueron creados por el gobierno de Ecuador para su uso en instituciones públicas y en algunas fiscomisionales. Cabe aclarar que estos módulos no tienen similitud con lo que normalmente se conoce como un libro de texto para enseñar inglés. Se trata, más bien, de guías básicas para el docente. Estos módulos carecen de una estructura que se encuentra en otros libros de texto, como los de Javier y Ana, en los cuales hay, por ejemplo, una sección introductoria donde se detallan los objetivos y principales contenidos para cada unidad. Como se verá más adelante, los módulos producidos para instituciones fiscales carecen de claridad en cuanto a las instrucciones de varias actividades. La falta de una estructura clara y objetivos detallados limita la posibilidad de integrar elementos pragmáticos de manera efectiva, lo cual podría influir negativamente en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes.

El análisis de los libros de texto consistió en indagar sobre la presencia de actos de habla en todas las unidades de cada material utilizado por los docentes participantes. Los libros de texto creados por el gobierno nacional para el nivel educativo de Bachillerato General Unificado (BGU) son tres en total, uno para cada año escolar. Por lo tanto, en los tres últimos años de secundaria de las instituciones públicas y fiscomisionales de Ecuador se utilizan tres textos, diferentes en contenido, pero similares en estructura: Módulo 1 para primero de BGU, Módulo 2 para segundo de BGU y Módulo 3 para tercero de BGU.

Cabe recordar que la pragmática abarca varios componentes de la comunicación humana. Con base en los estudios previos incluidos en este trabajo, donde se analizan libros de texto y su contenido de pragmática y en lo abordado como marco teórico y conceptual, el aspecto relacionado con la pragmática que seleccioné para realizar este análisis fueron los actos de habla. Los actos de habla, ya definidos anteriormente, se refieren al empleo de las funciones del lenguaje (pedir disculpas, invitar, saludar, despedirse, etc.) (Searle, 1969; Félix-Brasdefer, 2019). Así, analizo si se hace mención a alguna función del lenguaje como

objetivo de aprendizaje o si este es presentado de manera implícita para que el estudiante descubra cómo se emplea. Además, examino si existe alguna explicación o recomendación acerca del uso de actos de habla, según el contexto, y si existe un modelo que los aprendientes puedan seguir. Como se puede notar, las funciones del lenguaje y los actos de habla son sinónimos en este análisis. Para facilitar la lectura, realizo traducciones de partes de los materiales que considero importantes para los propósitos de este trabajo.

5.3.1 Análisis del libro de texto English Pedagogical Module 1

En la primera página de este material (empleado por Sandro) se encuentran las áreas del aprendizaje de inglés que los estudiantes deben desarrollar y que sirven como orientación principal para desarrollar otras destrezas. De este modo, cada unidad incluye todas estas áreas divididas en segmentos que contienen, a su vez, varias actividades. Se podría pensar que la categoría “comunicación y conciencia cultural” incluiría un tema relacionado con los actos de habla, pero no es el caso, como se verá más adelante. Esto ocasionaría una brecha importante en el desarrollo de la competencia pragmática. Las áreas mencionadas del módulo son:

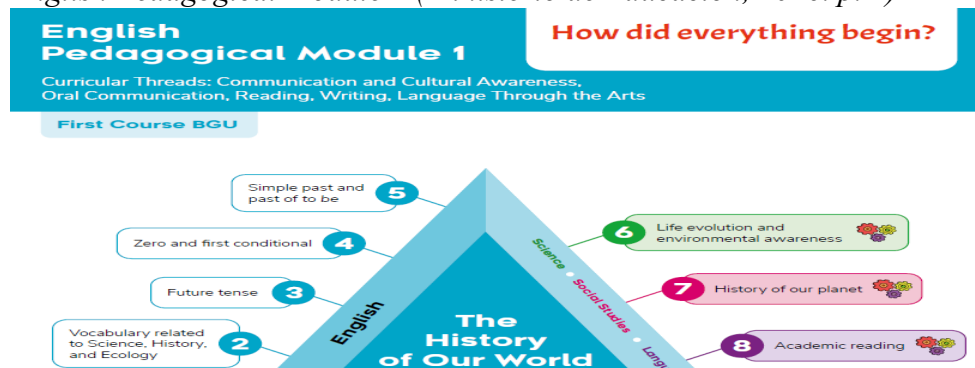
- Comunicación y conciencia cultural
- Comunicación oral
- Lectura
- Escritura
- Lenguaje a través de las artes (Ministerio de Educación, 2016. English Pedagogical Module 1. p.1) [mi traducción]

Este Módulo se divide en unidades llamadas “Lessons.” Así, tenemos “Lesson A, Lesson B”, etc., para un total de 4 unidades. Después se incluye una sección de evaluación

y otra de un proyecto. Lo que llama la atención es que aparte de esto, no existe un título claro para cada unidad.

Figura 8

English Pedagogical Module 1 (Ministerio de Educación, 2016. p. 1)



La figura 8 constituye la primea página del módulo. Aquí constan la comunicación y conciencia cultural, comunicación oral, lectura, escritura y el lenguaje a través de las artes. Además, existe un triángulo con un tema aparentemente central, la historia de nuestro mundo, al cual están ligadas otras áreas como la gramática y destrezas lingüísticas, así como temas ligados a la evolución de la vida y conciencia medioambiental. Este sería una especie de índice de los temas a tratar en el módulo. Como se puede notar, no existe nada relacionado con actos de habla o funciones del lenguaje. Veamos qué información al respecto contienen las unidades.

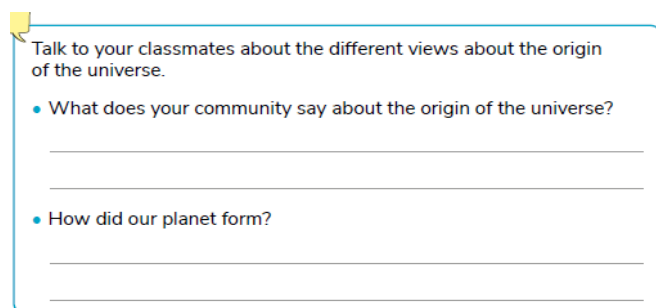
Después de revisar toda la guía, encontré que en las páginas 4, 7, 9, 18, 22 y 31 se localizan dos actos de habla: informar y expresar opiniones. Los estudiantes deben hablar con sus compañeros sobre diversos temas como el inicio de nuestro planeta, si hacen algo ellos y sus familiares para proteger el planeta, los planes para desarrollar el proyecto del módulo. Deben informar lo que dicen los textos o expresar lo que piensan sobre alguno de estos temas. Sin embargo, no existen instrucciones sobre cómo realizar esta tarea. Al final

del texto, en un segmento de autoevaluación, se pide que el estudiante evalúe cuán bien puede hablar acerca del medioambiente. A continuación, explico con detalle un ejemplo.

La unidad A en la página 2 empieza con una pregunta, “¿Qué sabes acerca del origen del universo y nuestro planeta?” [mi traducción]. Sin embargo, no aclara si los estudiantes deben conversar con sus compañeros sobre este tema, o si el profesor pregunta y ellos responden, si responden de manera verbal o escrita. En la misma página (2) se pueden leer instrucciones que entran en la categoría de actos de habla: informar o describir. Se invita al estudiante a que hable con compañeros acerca del origen del universo y de nuestro planeta. Sin embargo, no existen modelos de cómo llevar a cabo estos actos, ni tampoco instrucciones al respecto. Esto se puede evidenciar en la siguiente figura:

Figura 9

English Pedagogical Module 1 (Ministerio de Educación, 2016. p. 2)



Talk to your classmates about the different views about the origin of the universe.

- What does your community say about the origin of the universe?

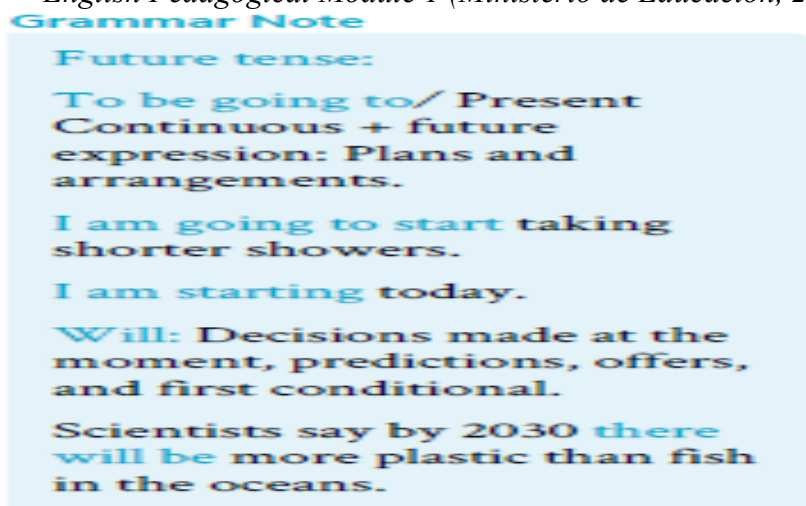
- How did our planet form?

En las páginas 5, 13 y 21 se pide que el estudiante dé su opinión acerca de alguna lectura o información compartida en el libro de texto o de algo en general. Expresar opiniones, como se vio antes, también es un acto de habla. Sin embargo, la manera en cómo está presentado en el texto guía no es la adecuada, según lo recomendado por Ishihara y Cohen (2022), quienes sostienen que los actos de habla deben estar acompañados de instrucciones sobre el contexto, modelos de qué decir en esas circunstancias, cuya información debería provenir de la investigación.

En la página 27, en la sección relacionada con gramática, se explica los usos de ciertas estructuras. El texto menciona, entre otras cosas, que *will* se usa para ofertas. Sin embargo, no hay información adicional que permita al estudiante entender que hay varias maneras de hacer ofertas y que dependen de cada situación. Esto se puede constatar en la siguiente figura:

Figura 10

English Pedagogical Module 1 (Ministerio de Educación, 2016. p. 2)



Las demás actividades de todas las unidades son lecturas relacionadas con el tema principal y un ejercicio de escritura para los estudiantes. Asimismo, se incluye una breve explicación de la gramática y el vocabulario. Una de las acciones propuestas es realizar una dramatización. Para esta actividad, se pide que el alumno cree dibujos que tengan relación con ciertas eras (períodos de evolución de la tierra), que le cuente a algún compañero al respecto, que use el pasado como estructura gramatical central y oraciones completas, y que se prepare para actuar.

Si bien la dramatización se ha aplicado dentro de la pragmática como medio para recabar información relacionada con su uso o comprensión, el enfoque ha sido diferente a lo propuesto en esta unidad. En pragmática, el uso de la dramatización generalmente tiene

como foco principal un acto de habla. Por lo general, se pide a los estudiantes que actúen tomando como guía las instrucciones específicas que incluyen a los participantes, el contexto y el propósito de la interacción (Ishihara y Cohen, 2022).

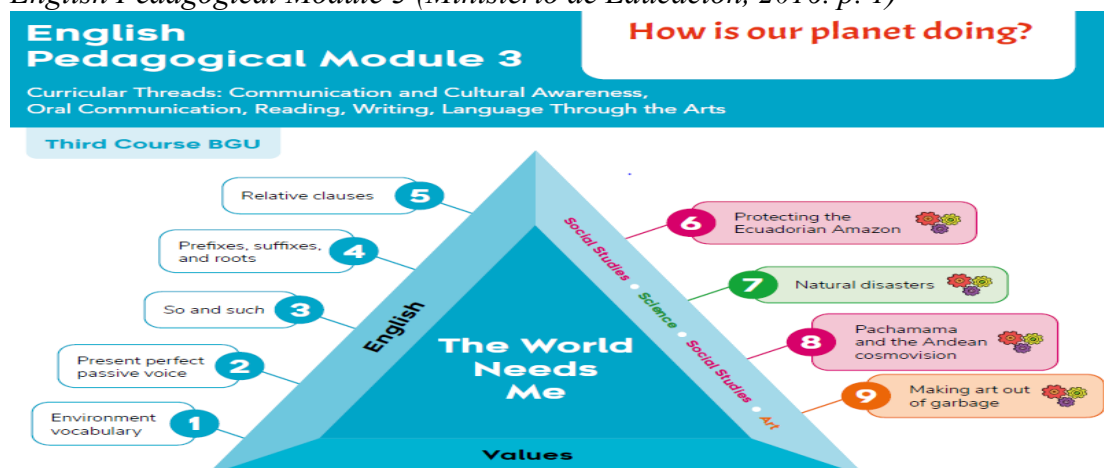
En resumen, en este material encontré 2 actos de habla: Informar y expresar opiniones. Sin embargo, no existen modelos adecuados para tomar como referencia. Tampoco hay información sobre el contexto donde se pueda usar. En ninguno de los casos donde se invita a que el estudiante mantenga una conversación con compañeros se incluye un modelo a seguir de cómo expresar esas ideas. Tampoco hay explicaciones del tipo de lenguaje a utilizar de acuerdo con el contexto.

5.3.2 Análisis del libro de texto English Pedagogical Module 3

Como mencioné antes, este material fue empleado por dos de los profesores participantes (Fernando y Samanta). Al igual que el caso del Módulo 1, este módulo también incluye las siguientes categorías desglosadas en cada unidad: Comunicación y conciencia cultural, Comunicación oral, Lectura, Escritura y Lenguaje a través de las artes. Asimismo, este módulo está dividido en unidades llamadas “Lessons.”

Figura 11

English Pedagogical Module 3 (Ministerio de Educación, 2016. p. 1)

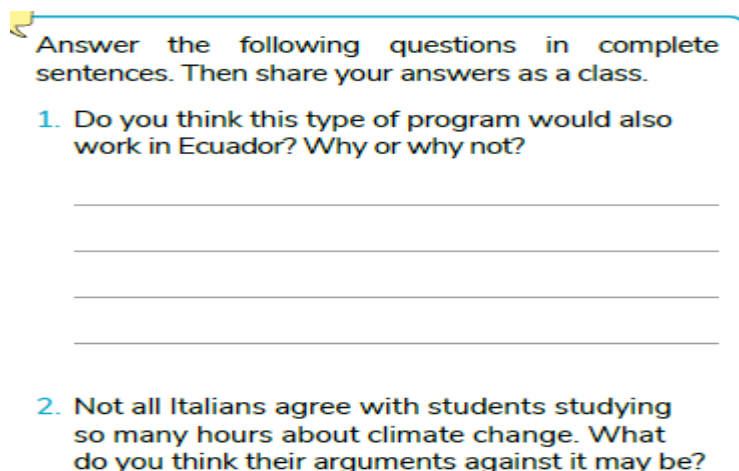


La figura 11 corresponde a la primera página del módulo analizado. Al igual que en el caso del módulo 1, este módulo cuenta con un triángulo en el centro. El tema principal dice “el mundo me necesita.” Y se desglosan temas relacionados con la gramática del inglés y el medioambiente (la región amazónica de Ecuador). En esta primera página tampoco se hace mención a ningún acto de habla específico que se intenta enseñar en este módulo, el cual también cuenta con 32 páginas en total.

Después de analizar las 32 páginas de la guía denominada *English Module 3* encontré lo siguiente. En las páginas 1, 6, 8, 10, 14, 23 y 24 podemos encontrar el acto de expresar una opinión. Los temas son variados; las opiniones pueden ser acerca del contenido de las lecturas o de lo que ellos piensan que sucede en el mundo. Por ejemplo, en la página 24 se puede ver que los alumnos deben escribir lo que ellos piensan acerca de un programa acerca de educación medioambiental implementado en Italia 2019. Igualmente, deben anotar lo que piensan sobre el hecho de que no todos los italianos están de acuerdo con ese programa. Sus percepciones sobre estos temas deben, además, ser compartidas con sus compañeros, como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 12

English Pedagogical Module 3 (Ministerio de Educación, 2016. p. 27)



Answer the following questions in complete sentences. Then share your answers as a class.

1. Do you think this type of program would also work in Ecuador? Why or why not?

2. Not all Italians agree with students studying so many hours about climate change. What do you think their arguments against it may be?

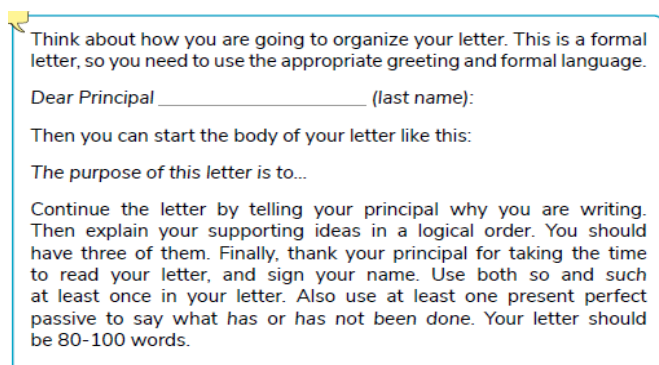
Lo que también se puede notar en la figura 12 (y en todas las demás páginas) es que los estudiantes simplemente deben expresar sus opiniones, pero no existen instrucciones para hacerlo. De acuerdo con Vellenga (2004), el libro de texto constituye el material didáctico más importante, especialmente en un contexto donde casi no se usa la lengua meta fuera del aula de clases, inglés como lengua extranjera en este caso. Este autor agrega que, al incluir actos de habla en un libro de texto, estos deben estar provistos de un contexto o modelo a seguir por los estudiantes, o, al menos, instrucciones básicas de como ejecutarlo.

Si bien, el módulo 3 es muy similar al 1, obviamente su contenido varía, ya que, como mencioné antes, el 1 se usa en el primero de BGU y el 3 en el último año de BGU. En el módulo 3, encontré además los siguientes actos de habla. En las páginas 2, 14 y 23 el estudiante es invitado a compartir información acerca de temas tratados en la guía, como el medioambiente, reciclaje, etc. Asimismo, pude localizar los actos de convencer (página 13); expresar interés (página 18); pedir información (página 27); y dar instrucciones (página 32). Es decir, sin contabilizamos el primer acto mencionado de esta guía, serían 5 en total.

De lo mencionado en el párrafo anterior, describo el acto de convencer, ya que, según lo investigado para este trabajo, su presencia en libros de texto de inglés para secundaria no es muy común. En este caso, se trata de escribir una carta formal al director general de su institución educativa, para convencerle de hacer algo sobre el tema del reciclaje en el colegio. Más detalles se encuentran en la siguiente figura.

Figura 13

English Pedagogical Module 3 (Ministerio de Educación, 2016. p. 13)



En las instrucciones para escribir la carta, se recuerda al estudiante que debe usar un lenguaje formal, ya que se trata de una carta a una autoridad. Se incluyen ciertos ejemplos de cómo saludar en la carta y la manera en que podrían empezar el cuerpo de la carta. En comparación con la manera en que otros actos de habla son presentados en esta guía, aquí al menos se dan ciertas indicaciones sobre cómo hacerlo. Sin embargo, no parece ser suficiente, ya que, según Ishihara y Cohen (2010), al escribir también se debe tomar en cuenta las normas empleadas a la hora de ejecutar actos de habla de manera oral. Según lo descrito por estos autores, en las instrucciones haría falta un modelo completo de lenguaje formal en una carta, una guía de cómo realizar el acto de convencer a una autoridad, que tal vez incluya variedad en el vocabulario. Y lo ideal sería que esta información provenga de la investigación (Ishihara y Cohen, 2010).

Para terminar, en el módulo 3 pude hallar 5 actos de habla. Estos son informar, convencer, expresar interés, pedir información, y dar instrucciones. Al igual que en el módulo 1, no existen modelos adecuados para tomar como referencia. Tampoco hay información sobre el contexto. Una de las tareas finales consiste en que el aprendiente se imagine que es el director de una escuela y como tal escriba una carta a una organización

que promueve el cuidado del medioambiente en instituciones educativas, demostrando su interés en ser parte del mencionado programa. Sin embargo, considero que no existe información suficiente en la guía para que el estudiante pueda realizar esta tarea sin problema.

5.3.3 Análisis del Libro de texto Think 2

Como mencioné antes, este libro fue utilizado por Javier, el docente que trabajaba en una institución educativa privada, donde los estudiantes tenían 9 clases de inglés a la semana. Este libro tiene 132 páginas divididas en 12 unidades. Lo primero que llamó mi atención fue que en cada unidad el primer objetivo a desarrollar por el estudiante es un acto de habla, denominado función en este material. Como ejemplo, en la figura 14 se puede ver la primera página de la unidad 7. Aquí, el primer objetivo es “revisar información” y “estar de acuerdo”, dentro de la categoría “funciones.” También se incluyen, como en todas las unidades, la gramática y el vocabulario.

Figura 14

Think 2 (Cambridge, 2015, p. 66)



Como se vio antes, los actos de habla son las funciones del lenguaje empleadas en un contexto específico (Searle, 1969; Félix-Brasdefer, 2019). En total, encontré 10 actos de habla en este libro de texto: hablar de cosas que has hecho y no has hecho (página 5);

ofrecer apoyo (página 12); rechazar (negar) permisos (página 20); pedir y dar ayuda (página 30); dar consejos (página 38); expresar sorpresa y entusiasmo (página 56); estar de acuerdo (página 66); aceptar y rechazar invitaciones (página 84); expresar enojo (102) y seguir y dar instrucciones (página 110) [mi traducción]. En comparación con los demás libros de texto analizados, este tiene la mayor cantidad de actos de habla. Se puede inferir que los creadores de este material estaban conscientes de la necesidad de que el estudiante desarrolle la capacidad de poder emplear el idioma inglés en situaciones específicas de manera adecuada.

Ishihara y Cohen (2002) reportan que uno de los actos de habla que se han estudiado con propósitos investigativos y pedagógicos es el de dar consejos. En el texto guía analizado se incluye este acto en la página 38, como se puede apreciar en la figura 15. En el siguiente párrafo realizo una comparación en cuanto a la manera de abordar este acto de habla en el libro de texto con las sugerencias ofrecidas por los autores antes mencionados. Estas sugerencias están basadas en la investigación.

Figura 15

Think 2 (Cambridge, 2015, p. 38)



La unidad empieza con ejercicios de lecturas cortas y la escucha de un audio sobre temas relacionados con las redes sociales. Además, los aprendientes deben hablar con un compañero sobre lo que han publicado o no en ciertas redes sociales. Luego, se incluye una lectura que contiene historias cortas de personas que han realizado publicaciones en redes

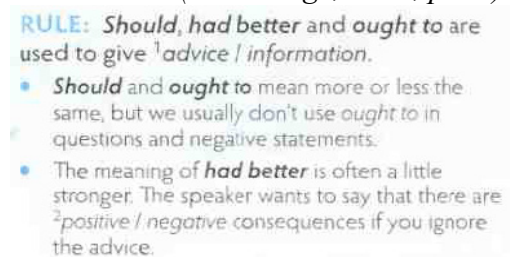
sociales, de las cuales luego se han arrepentido. A continuación, está una actividad sobre comportamiento responsable en línea, y luego instrucciones sobre el uso de pronombres indefinidos, vocabulario, y una conversación que deben mantener los alumnos acerca de su uso del internet y redes sociales.

Las actividades planteadas en las siguientes páginas incluyen más temas de gramática, escucha y vocabulario. Hasta ahora, no se ven instrucciones claras sobre el acto de dar consejos. También se tocan temas relacionados con la tecnología, como problemas que puede presentar una computadora y posibles soluciones. En la página 43, o sea 5 páginas después del inicio de la unidad, se toca el tema de dar consejos, el objetivo que primero aparece en la unidad.

En la parte izquierda se incluye la gramática que se entiende los estudiantes deben usar para dar consejos: “*should(n’t), had better, ought to.*” Junto a ellos se puede leer la regla de uso de estas palabras:

Figura 16

Think 2 (Cambridge, 2015, p. 43)

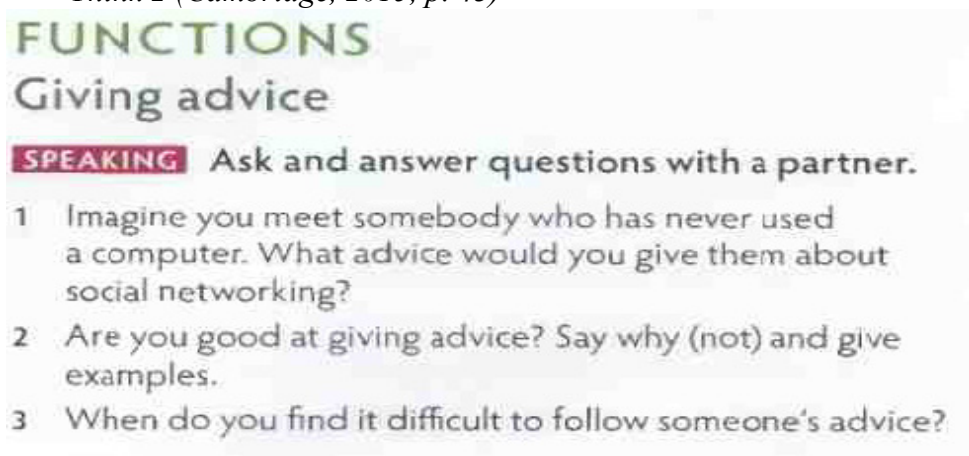


La regla dice que se los tres términos se usan para dar consejos o información. Se aclara que “*had better*” es un poco más fuerte y que podría haber consecuencias positivas o negativas si se ignora el consejo [mi traducción]. Luego están varias actividades en las cuales se debe practicar una de las palabras empleadas para dar consejos. No se incluyen instrucciones sobre el contexto, el tipo de vocabulario que se debería usar dependiendo de cada situación. Simplemente se pide que escojan o escriban frases cortas, sin un contexto.

Al final de la página se puede apreciar una parte donde se menciona nuevamente la función de dar consejos. No se incluyen comentarios sobre esta función, sino tres preguntas para ser respondidas con un compañero. La primera pregunta incluye una situación específica: imaginar que se encuentra uno con alguien que nunca ha usado una computadora, y qué consejos le daría sobre el uso de redes sociales. La pregunta invita a hablar sobre si se es bueno o no para dar consejos; mientras que en la tercera se debe conversar sobre las veces en que es difícil seguir el consejo de alguien. Repito, para ninguna de estas preguntas se presenta un modelo a seguir o instrucciones claras sobre cómo hacerlo. Esto se puede apreciar en la siguiente figura:

Figura 17

Think 2 (Cambridge, 2015, p. 43)



Por su parte, los autores Ishihara y Cohen (2022) mencionan que el acto de dar consejos tiene diferentes funciones según la cultura de los hablantes. Estos autores informan que en la cultura estadounidense dar consejos sin que se haya solicitado no es bien visto recibo, y muchas veces se toman como una crítica. Como contraste, añaden que en Japón se suele dar consejos sin que nadie lo pida, lo cual puede ser considerado algo positivo; puede indicar que la persona que da el consejo expresa auténtico interés o cariño

por la que lo recibe. Como ejemplo, reportan que en ese país algunos estudiantes de inglés han aconsejado a sus profesores (hablantes nativos de inglés) “consumir menos azúcar” o “casarse inmediatamente.” (Ishihara y Cohen, 2022, p.184). Esto, según los autores, ha causado gran sorpresa y asombro en los profesores, puesto que ellos no solicitaron dichas recomendaciones.

Ishihara y Cohen (2022, p. 66) también señalan que el acto de dar consejos se subdivide en tres: directos (tú deberías hacer esto), suavizados (tal vez deberías hacer aquello) e indirectos (yo hice esto cuando estaba en tu situación). [los ejemplos son míos] En libro *Think 2* se incluyen consejos directos, pero no se hace mención a las otras categorías, que podrías ser más apropiadas en algunos contextos.

Continuando con lo reportado por Ishihara y Cohen (2022), ciertos profesores de secundaria han seguido el siguiente esquema a la hora de enseñar el acto de dar consejos en inglés, y han obtenido buenos resultados. Primero han usado un cuestionario para completar el discurso para así hacer un diagnóstico de cuánto conocen los estudiantes sobre cómo realizar este acto. Como segunda actividad, han usado ejemplos de personas ejecutando la función de dar consejos de distintas maneras para que los aprendientes puedan familiarizarse con las tres categorías antes mencionadas (directos, suavizados e indirectos). Esta segunda parte incluye actividades de emparejamiento en el cual el estudiante debe escoger el consejo adecuado según el contexto. Después, los profesores han pedido a los estudiantes que participen en dramatizaciones y/o que nuevamente respondan a cuestionarios para completar el discurso. Finalmente, los maestros han brindado retroalimentación sobre la producción de los estudiantes.

Si bien, no se espera que todos los pasos mencionados en el párrafo anterior se incluyan en un libro de texto, considero que se debería prestar atención a ese tipo de prácticas, que están basadas en la investigación, y que ha dado buenos resultados en el aula

de clase. Esto no sucede en el libro guía *Think 2*. Al principio del análisis de este texto pensé que en cada unidad las actividades giraban en torno a un acto de habla específico. Imaginé que los ejemplos de diálogos, los ejercicios de escuchar y leer, así como las imágenes y en general todo lo presentado estaba dirigido a desarrollar en el estudiante la habilidad de usar el lenguaje apropiado según la función que se estudiaba en determinados contextos. Llama la atención de que lo primero que se menciona en cada unidad sea el objetivo relacionado con una función, pero luego se mencionan otros temas, y en la última parte de la unidad se retoma lo de la función, pero de manera insuficiente.

A pesar del inicio alentador en cuanto a la inclusión de actos de habla en este libro de texto, la mayor parte de su contenido está dirigido al aprendizaje de otras áreas. Las funciones son presentadas al final de cada unidad en una sección muy corta (menos de un cuarto de página) y de una manera muy ineficiente. Solamente se incluye una conversación de dos líneas que los estudiantes deben completar empleando una de las frases. Luego, se pide que ordenen las frases compartidas por columnas. Finalmente, en algunas unidades, hay instrucciones para una dramatización que incluye la función del lenguaje en cuestión.

Sin embargo, no existen ejemplos de conversaciones sobre cómo realizar esa función del lenguaje. Tampoco hay explicaciones sobre el uso de las frases compartidas para cada función. Las actividades incluyen lecturas, audios, ejercicios de gramática, un video, descripciones de imágenes sobre temas. Se incluye un diálogo, pero que no tiene relación con el acto de habla tratado en la unidad. Es decir, los estudiantes tienen muy pocas herramientas para aprender a ejecutar las funciones incluidas en el material.

Para concluir, encontré en total 10 actos de habla: hablar de cosas que has hecho, ofrecer apoyo, rechazar, negar permisos, pedir y dar ayuda, dar consejos, expresar sorpresa y entusiasmo, estar de acuerdo, aceptar y rechazar invitaciones y seguir y dar instrucciones. Existe un objetivo para cada unidad relacionado con una función del lenguaje. No obstante,

el modelo a seguir no parece ser suficiente. Tampoco existe información sobre el contexto de uso del vocabulario para cada función del lenguaje en las unidades. Además, las unidades incluyen una pequeña explicación de frases para mejorar la fluidez al hablar. Sin embargo, estas frases se dan a conocer sin ninguna explicación sobre su uso. Se pide que el estudiante emplee esas frases para completar un diálogo, el cual tampoco tiene una explicación sobre su contexto.

5.3.4 Análisis del Libro de texto Uncover 4

El último libro de texto en analizar fue el empleado por Ana, *Uncover 4*. Este material consta de 121 páginas y 10 unidades. En las diferentes actividades y temas no se hace mención a funciones del lenguaje, como en el caso del texto anterior. Sin embargo, a diferencia de las otras dos guías, al menos se incluyen ciertos actos de habla, lo cual es una ventaja, ya que, según lo investigado, es el tema principal dentro de la pragmática. Además, después las unidades 5 y 10 se hacen revisiones de lo aprendido hasta ese punto. En estas revisiones se incluye un segmento donde el estudiante debe hacer una autoevaluación acerca de varios temas, entre ellos los actos de habla abordados en las unidades previas. Sin embargo, no existe información adicional que le permita al aprendiente realizar esta evaluación de manera íntegra, información relacionada con el contexto en el cual se usaría un determinado vocabulario, según cada situación, por ejemplo.

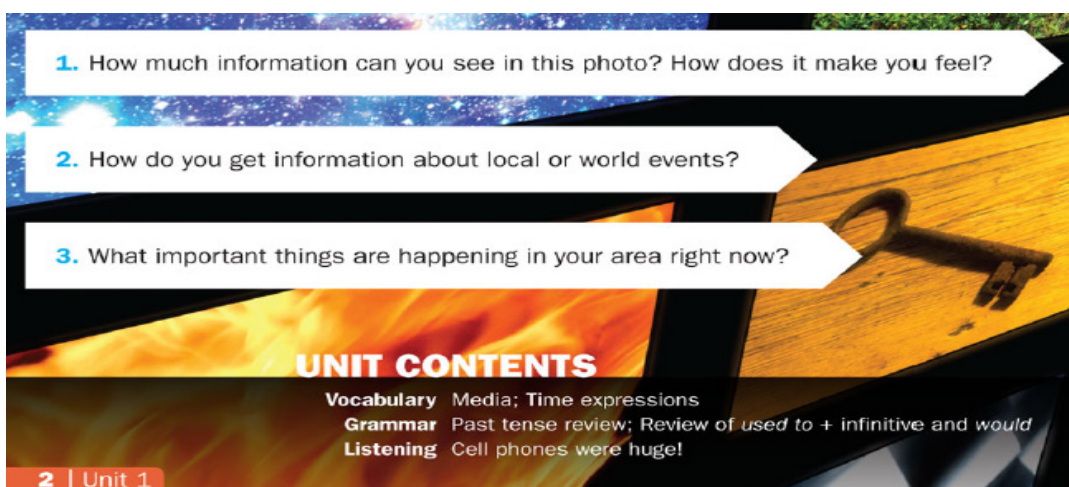
En total, pude identificar 6 actos de habla a lo largo de las 121 páginas analizadas en todo el libro. Estos actos son: expresar interés y desinterés (página 8); mostrar preocupación (página 17); instrucciones para cocinar (página 39); *making a point* [enfaticar un comentario u opinión] (página 45); confirmar y negar (página 81); y pedir más información (página 90). En cada unidad hay un segmento denominado “Conversación:

lenguaje útil” [mi traducción], en el cual se incluyen actos de habla, y fue en este segmento en el cual centré mi análisis.

Cada capítulo empieza con preguntas relacionadas con las imágenes y preguntas generales para que los estudiantes respondan, a veces con un compañero. Además, se incluyen los temas de gramática, vocabulario y escucha, pero no se menciona en absoluto la función del lenguaje a cubrir, como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 18

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 2)



Debido a que todas las unidades de este texto guía tienen el mismo esquema, hice el análisis de actos de habla y cómo son presentados tomando como muestra la primera unidad. En este capítulo, el acto de habla es expresar interés y desinterés. Como mencioné antes, no se incluye este acto en la primera página de la unidad, donde se da a conocer su contenido. La primera actividad está relacionada con vocabulario y el tema son los medios. De igual manera, se pide que el estudiante complete ciertas oraciones usando el vocabulario presentado en esta sección. Luego, hay un ejercicio de comprensión auditiva. Después, se debe escribir lo que la gente lee, escucha o ve en una pantalla. Al final de esta página, se pide que trabajen en parejas y hablen sobre la última vez que vieron las noticias en línea o

en la televisión, leyeron un artículo en el periódico, leyeron un comentario sobre un producto, película o álbum musical y la última vez que leyeron o vieron una entrevista.

En la siguiente página se debe leer un texto acerca del hecho de que no todo lo que se publica en internet es cierto. Se advierte que hay muchas noticias falsas y mucha información que no tiene respaldo o evidencia para ser considerada real. Hay actividades en torno a esa lectura. En las siguientes dos páginas existen ejercicios de gramática, concretamente el pasado simple, pasado continuo y presente perfecto. Las instrucciones para cada una son muy breves, como se puede apreciar en la figura 19. No existen ejercicios relacionados directamente con la gramática para expresar interés o desinterés en ciertas cosas o temas.

Figura 19

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 5)

Grammar: Past tense review

5. Complete the chart.

Simple past	
Use simple past statements to talk about past events and activities.	
Regular	Irregular
What did you believe ? I _____ everything on the Internet. We didn't believe the story.	What _____ she write ? She wrote a report for school. She didn't write a blog post.
Past continuous	
Use the past continuous to talk about activities that were in progress in the past. To form the past continuous use was/were + present participle (-ing form).	
What _____ you _____ wrong? I was using incorrect information. I wasn't checking my facts.	
Present perfect	
Use the present perfect to talk about experiences that happened at an indefinite time in the past. To form the present perfect, use has/have + the past participle.	
Who has used Snopes.com? Many people _____ the website! I haven't used it before.	

Después de la gramática, hay una actividad de comprensión auditiva, en la cual se comparte información sobre lo que lo padres de los participantes del audio solían tener en el pasado, como otro tipo de teléfonos, por ejemplo. En las siguientes dos páginas hay más ejercicios de gramática y vocabulario, que no incluyen el acto de habla de la unidad. Son ejercicios aislados, sin ningún contexto para usar el vocabulario que se pretende enseñar.

Recién en la página 8, aparece el acto de habla de la unidad: expresar interés y desinterés. La página empieza con un segmento que dice “*real talk*.” Luego, se presenta una actividad de comprensión auditiva, en el cual los estudiantes deben escuchar a los intereses que tenían los padres de los que participan en la conversación. Este ejercicio se puede visualizar en la siguiente figura.

Figura 20

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 33)

Conversation: Interests change.

 **1. REAL TALK** Watch or listen to the teenagers talk about their parents' music and fashion in the past. Number the topics in the order you hear them.

☐ liked Michael Jackson	☐ liked the Beatles
☐ liked punk music	☐ liked pop music
☐ used to wear dresses with bows	☐ probably liked disco
☐ didn't like anything popular	☐ used to have pink hair

2. YOUR TURN What music and fashion were *your* parents into when they were growing up? Tell your partner.

Lo positivo de las instrucciones para este ejercicio es que al menos se menciona que los que están hablando son adolescentes. Sin bien es posible que algunos estudiantes de inglés asuman que ese es el tipo de lenguaje que ellos también deberían usar, ya que son sus pares, no es lo mejor en cuanto a estrategia didáctica. Este ejemplo sería algo parecido a una enseñanza implícita de la pragmática. Es decir, presentar información acerca de la edad de los que participan en la conversación, esperando que los aprendientes se den cuenta de que ellos también podrían utilizar el mismo vocabulario para realizar ese acto de habla en contextos similares. Sin embargo, como se vio anteriormente lo más conveniente en estos casos es la enseñanza explícita. Esta debe incluir explicaciones sobre la función de dicho acto de habla, instrucciones sobre el contexto y el tipo de vocabulario que se podría usar en contextos similares, así como modelos a seguir para los estudiantes.

En la siguiente actividad relacionada con expresar interés o desinterés, se debe escuchar a dos adolescentes que están hablando de sus gustos en la música. El vocabulario utilizado incluye términos que normalmente se escuchan en adolescentes de habla inglesa, tales como “cool” o “really into.” Al igual que en la actividad anterior, de manera indirecta se puede entender que esos términos deben usar los adolescentes en esos contextos. Sin embargo, es necesario más información al respecto. En la actividad, los aprendientes tienen que rellenar los espacios vacíos con una de las frases.

Figura 21

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 8)

USEFUL LANGUAGE: Expressing interest and disinterest

crazy about	✓ really into	all about
not crazy about	not that into	can't stand

Liz: I like your hair, Ivan.
Ivan: Thanks. I'm ¹ *really into* the punk look right now. The music, too.
Liz: What bands do you listen to?
Ivan: Well, I'm ² _____ the punk bands today. My mom used to listen to punk music, so I listen to all the bands she liked in the 1970s.
Liz: That's cool.
Ivan: What kind of music do you like?
Liz: Well, last year I was ³ _____ pop music, but this year I'm ⁴ _____ it. I listen to a lot of rap these days.
Ivan: I see. It's funny how interests change. Last year, I didn't know what

Como último ejercicio relacionado con este acto de habla, es el turno de hablar de los estudiantes acerca de sus intereses de antes y los de ahora. Deben hacerlo en parejas. Se entiende que deberían usar un vocabulario parecido al de los ejercicios anteriores. Sin embargo, no se mencionada nada al respecto. En las instrucciones se dice que deben guiarse por las “situaciones” que están en el cuadro o por sus ideas propias. En este caso, la “situación” consiste en una tema y luego ciertas frases en referencia al tiempo: el año pasado, hace cinco años, etc. Esto se puede comprobar en la siguiente figura.

Figura 22

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 8)

YOUR TURN Work with a partner. Talk about your interests in the past and today. Use the situations in the chart or your own ideas.

What	When
music	last year and this year
fashion	five years ago and this year
sports/games	eight years ago and now

I'm really into rock music.

What bands do you listen to?

Last year, I really liked this local band, Volcanic Fire. But this year, I'm all about rock bands from the '80s like Joan Jett and the Blackhearts.



En este punto cabe recordar que para una evaluación inicial o después de alguna intervención, se suelen usar situaciones como guía para que los estudiantes realicen alguna producción del lenguaje, para que usen el idioma meta en contextos específicos. Si unimos ciertas instrucciones de la figura anterior, vemos que se asemeja bastante a ese tipo de escenarios. Así, vemos que el lugar donde tiene lugar la conversación es el aula de clases, los participantes son los estudiantes, el tema son sus intereses de antes y ahora y se supone que deberían utilizar las mismas expresiones empleadas en ejercicios anteriores. Según lo mencionado por Ishihara y Cohen (2022). En esta actividad haría falta una retroalimentación por parte del profesor una vez que el estudiante haya finalizado su participación.

Asimismo, si consideramos las ideas expuestas anteriormente en cuanto a la enseñanza del acto de dar consejos, podemos asumir que algo parecido se puede aplicar para otros actos de habla. En este caso, en cuanto al acto de expresar interés y desinterés, el libro de texto podría incluir primero un diagnóstico para conocer su nivel de competencia expresando esta información. Luego, sería apropiado una reflexión sobre el hecho de dar a conocer intereses y su importancia, para después presentar al estudiante varios ejemplos de cómo realizar este acto de habla. Finalmente, el aprendiente podría realizar una

dramatización o responder a un cuestionario y así analizar si él o ella usan el vocabulario compartido.

Si bien en la unidad explicada en los párrafos anteriores el diálogo presentado como modelo incluye una pequeña descripción de los participantes (se menciona que son adolescentes), esto no ocurre siempre en este libro de texto. Por ejemplo, en la unidad 3 existe un diálogo, cuyo contexto no está para nada claro. No se sabe si ese vocabulario es el que podrían usar los estudiantes en todas las situaciones parecidas. Esta conversación sucede entre un “Sr. Lee” y una mujer llamada Nora. También se menciona a una mujer llamada Lauren Rigby, pero no sabemos su rol o relación con las otras dos personas. Tampoco se sabe la relación que hay entre los dos participantes de la conversación, pero parece ser que el Sr. Lee es profesor (¿o autoridad de la escuela?) y Nora es estudiante. Esta información debería estar clara para los alumnos. Además, al ser la conversación un ejemplo que los estudiantes deben imitar (de hecho, se pide que practiquen ese diálogo), esta debería incluir una aclaración de que a veces se emplea cierto lenguaje con un profesor o autoridad, y otro cuando una conversación similar sucede entre los alumnos y sus pares. En la siguiente figura se plasma lo explicado.

Figura 23

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 28)

3. Listen to Nora talking with Mr. Lee about the budget for a school trip. Complete the conversation.

USEFUL LANGUAGE: Expressing cause and effect

as a result consequently because of since ✓so that thanks to

Mr. Lee: Thanks for helping me with the budget for our school trip, Nora. Just think, this time next month, you'll be riding horses at a ranch!

Nora: I know! Everyone's really excited.

Mr. Lee: Your class has saved a lot of money for the trip ¹ so that students don't have to pay. But I don't think we have enough for everything we've planned. ² _____, we're going to have to make some cuts.

Nora: Well, I just talked to Lauren Rigby. And ³ _____ her, the cost of horseback riding at the ranch is going to be cheaper.

Mr. Lee: Really? Why?

Nora: ⁴ _____ the owners are Lauren's aunt and uncle, they're going to give us a discount.

Mr. Lee: That's nice. So, we should have enough money for food. I'm not sure if we have enough for transportation, though. ⁵ _____ the number of people going, we have to rent one of the bigger buses, and they're pretty expensive.

Nora: What if we get parent volunteers to drive us? ⁶ _____, we'd save a lot of money.

Mr. Lee: That's a good idea, Nora.

4. Practice the conversation with a partner.

5. YOUR TURN Work with a partner. Have a conversation about a budget for one of the items below or your own idea.

a school dance a new sports center for the school an after-school club

Una situación similar a lo descrito en el párrafo anterior se puede apreciar en las conversaciones que los estudiantes deben leer y completar en las secciones de revisión. En el siguiente ejemplo, los aprendientes deben 3 conversaciones cortas. Sin embargo, no está claro quiénes son o serían los participantes. No existe información sobre el contexto en absoluto.

Como se puede apreciar, el ejemplo que se muestra al final de la figura 23 resulta insuficiente como un modelo a seguir para que los estudiantes puedan llevar a cabo esa conversación. Parece ser que los autores del libro asumen que los estudiantes ya saben cómo conversar sobre esos temas y que solo necesitan una pequeña ayuda en este caso. Sin embargo, hacen falta ejemplos mucho más completos, para que los alumnos puedan usarlos como modelo a seguir.

Figura 24

Uncover 4 (Cambridge, 2015, p. 11)

Useful language

4. Circle the correct responses to complete the conversations.

1. **A:** Do you like punk music?

B: _____. It's too loud, and I don't understand the words.

- a. I'm crazy about it.
- b. I'm not crazy about it.

2. **A:** What do you think of big sunglasses?

B: _____. I have three pairs!

- a. I'm really into them.
- b. I'm not really into them.

3. **A:** What sports do you like to watch?

B: _____. I like all the games, and I especially like the World Cup.

- a. I'm all about soccer.
- b. I can't stand soccer.

En resumen, el libro de texto *Uncover 4* incluye 6 actos de habla: expresar interés y desinterés, mostrar preocupación, instrucciones para cocinar, *making a point* [enfaticar un comentario u opinión], confirmar y negar, y pedir más información. Al igual que los casos anteriores, no existe información sobre el contexto de uso del vocabulario para cada

función del lenguaje en las unidades. Salvo en pocos ejemplos, como en la página 8, en donde se menciona que los participantes de un diálogo son adolescentes, no existe una descripción acerca de las personas involucradas en las conversaciones. Esta descripción es vital, ya que como hemos visto, eso puede determinar el tipo de vocabulario que usamos. No es lo mismo conversar con un compañero de clase que con una autoridad. Además, las instrucciones en cuanto cómo ejecutar un acto de habla carecen de modelos variados a seguir y oportunidades de práctica para los estudiantes.

El análisis de la presencia de actos de habla y la manera en que son presentados en los cuatro libros de texto da como resultado las siguientes conclusiones. En primer lugar, el material que más actos de habla incluye en su contenido es *Think 2*, 10 en total. Cada unidad consta de una sección dedicada a la enseñanza de las funciones del lenguaje. Además, al inicio de los diferentes capítulos se informa que uno de los objetivos principales a desarrollar tiene que ver con la función del lenguaje correspondiente. En cada unidad, la función no es abordada desde el inicio, sino después de varias páginas. Considero, con base en lo mencionado anteriormente sobre cómo enseñar pragmática, que las instrucciones y la manera de presentar los actos de habla no se ajustan a lo sugerido por los expertos. De esta manera, sería muy difícil que el alumnado desarrolle la competencia correspondiente para poder realizar los actos de habla.

En segundo lugar, en cuanto a la cantidad de actos de habla, tenemos al libro guía denominado *Uncover 4*, con 6 en total. En este caso, vemos que en algunas partes se informa que los participantes de una conversación son adolescentes. Esto haría pensar que los que usen esta guía se darían cuenta de que ese tipo de vocabulario debe ser utilizado por adolescentes. Sin embargo, es difícil que esto suceda, ya que la investigación ha demostrado que siempre es mejor una enseñanza explícita de pragmática. En este libro no se incluye ningún objetivo relacionado con los actos de habla, a pesar de que estos se

mencionan en cada unidad, en una parte relacionada con lenguaje útil. En las secciones relacionadas con evaluación, hay ejercicios para completar conversaciones, pero no se informa acerca del contexto de esos diálogos.

Luego, tenemos al *English Pedagogical Module 3*, con 5 actos de habla en total. En este caso, tampoco existen objetivos relacionados con actos de habla. De igual manera, no existen modelos a seguir, ni información sobre el contexto de uso de un determinado vocabulario. Se pide que el estudiante realice un determinado acto de habla con base en alguna lectura o ejercicio de comprensión auditiva, los cuales no contienen modelos que los estudiantes puedan seguir.

En último lugar está el *English Pedagogical Module 1*, con apenas 2 actos de habla identificados. Al igual que el módulo anterior, no existen objetivos relacionados con estos actos. Tampoco hay modelos de conversaciones que los aprendientes puedan seguir. En una parte del módulo se explica que el auxiliar *will* se usa para “ofrecer”, pero sin los contextos específicos en los que podría ser utilizado.

Esta escasez de la presencia de actos de habla y la manera ineficiente en cómo son presentados en estos materiales puede deberse a una falta de conocimiento. Los creadores de los libros de texto parecen desconocer la importancia de enseñar el aspecto funcional y práctico de un idioma, tomando como guía las recomendaciones de expertos en el área. Ishihara y Cohen (2022) informan que la mayor parte de los libros de texto son desarrollados tomando como referencia la “intuición” e “introspección” de sus autores. A pesar de que sean hablantes nativos del idioma meta, sus propias ideas de cómo se deben llevar a cabo conversaciones pueden estar equivocadas, alegan estos investigadores. Los autores de libros de texto deben tomar como referencia lo que se ha investigado en el campo de la pragmática. En la siguiente tabla resumo lo encontrado en los materiales en lo que a contenido de actos de habla se refiere.

Tabla 5

Contenido de pragmática en libros de texto

Libro de texto	Número de Unidades y Páginas	Actos de Habla y su Presentación
English Pedagogical Module 1	4 unidades, 32 páginas	En total 2 actos: Informar y expresar opiniones. No existen modelos adecuados para tomar como referencia. Tampoco hay información sobre el contexto.
English Pedagogical Module 3	4 unidades, 32 páginas	En total 5 actos: informar, convencer, expresar interés, pedir información, y dar instrucciones. No existen modelos adecuados para tomar como referencia. Tampoco hay información sobre el contexto.
Think 2	12 unidades, 132 páginas	En total, 10 actos de habla: hablar de cosas que has hecho, ofrecer apoyo, rechazar, negar permisos, pedir y dar ayuda, dar consejos, expresar sorpresa y entusiasmo, estar de acuerdo, aceptar y rechazar invitaciones y seguir y dar instrucciones. Existe un objetivo para cada unidad relacionado con una función del lenguaje. El modelo a seguir no parece ser suficiente. No existe información sobre el contexto de uso del vocabulario para cada función del lenguaje en las unidades.
Uncover 4	10 unidades, 121 páginas	En total, 6 actos de habla: expresar interés y desinterés, mostrar preocupación, instrucciones para cocinar, <i>making a point</i> [enfaticar un comentario u opinión], confirmar y negar, y pedir más información. En algunos casos hay información sobre la edad aproximada de los participantes de una conversación que sirve de modelo. No existe información sobre el contexto de uso del vocabulario para cada función del lenguaje en las unidades.

5.4 Principales Conclusiones de este Capítulo

Por lo expuesto en este capítulo de resultados y su análisis, puedo concluir que los docentes están conscientes de la necesidad de enseñar el uso del inglés en contexto, según lo mencionado por ellos en las entrevistas. Docentes como Sandro y Ana manifestaron que es importante incluir las funciones del lenguaje en el aula de clase, pero que debido a restricciones de tiempo y de organización en sus instituciones no podían hacerlo. Ana indicó directamente que en su institución no podía enfocarse en las funciones del lenguaje debido a cómo estaba organizada la planificación para el año escolar. En su clase, Ana se enfocó en el uso de *will* y *going to* para hablar de predicciones y planes a futuro. Es decir, Ana incluyó de manera indirecta una función del lenguaje en su clase, a pesar de que mencionó no poder hacerlo, y a pesar de que en el libro usado por ella (*Uncover 4*) tampoco se mencionan las funciones del lenguaje como objetivo a alcanzar por los estudiantes.

Sandro, por su parte, indicó que en su institución sí abordaban las funciones del lenguaje e incluso dio algunos ejemplos de contextos cuando fue entrevistado. Sin embargo, en su clase no pude notar ninguna explicación en este sentido. Cabe recordar que, en la clase observada a Sandro, sus estudiantes tenían que continuar trabajando en un proyecto en el que debían exponer en grupos acerca de las maneras de celebrar el fin de año en varios lugares a nivel mundial. Esto impidió que haya más interacción entre el profesor y sus alumnos.

Asimismo, docentes como Fernando y Samanta manifestaron entender lo que es el uso del lenguaje en contexto, pero indicaron no tener tiempo ni recursos para poder realizar otras actividades en el aula, aparte de las tradicionales. En la observación realizada a Fernando, él usó el Módulo 3, creado para instituciones públicas. El contenido de este material, como se vio antes, no ofrece muchas oportunidades para el desarrollo de la competencia pragmática. No observé ejemplos en donde el docente haya intentado hacer ciertas aclaraciones en cuanto al uso del lenguaje en contexto. Samanta, por su parte, fue la

docente que más empleó el español en su clase. Sin embargo, no aprovechó ese hecho para hacer una comparación en la manera de comunicarnos en español ecuatoriano y la forma de interactuar de otras personas en inglés. En su clase también usó el contenido del Módulo 3. El tema principal fue los beneficios de la Pachamama. Sin embargo, no hubo ninguna referencia a la cultura de países de habla inglesa.

En el caso de Javier, este docente manifestó no tener problemas en cuanto a la falta de tiempo o al tipo de enfoque que debe usar en sus clases. Indicó que, en su institución, sus alumnos tienen 9 horas de clase por semana, y podía dedicarse a aspectos lingüísticos o funcionales, según las necesidades de sus estudiantes. Al observar su clase, pude notar que la conversación entre profesor y alumno sucedía enteramente en inglés. Entre los estudiantes a veces empleaban el español, sin que Javier se diera cuenta. En su clase, los estudiantes escucharon un podcast, pero no hubo información extra por parte del profesor indicando quiénes eran los que hablaban en el audio o el tipo de lenguaje que emplearon. Los estudiantes debían tomar como modelo la estructura y el tema del podcast.

Finalmente, debo señalar que existe un aparente desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo incluir la pragmática en el aula de clase, ya que en la entrevista dijeron reconocer la importancia del lenguaje en contexto; sin embargo, en sus clases no aplicaron actividades que puedan mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes desde el punto de vista de la pragmática. Claro está que se necesitarían más observaciones para dar soporte a esta idea, pero es lo que pude notar en la observación que realicé con cada docente. Además, los creadores de los libros de texto, excepto los del llamado *Think 2*, parecen ignorar la relevancia de incorporar contenido pragmático en este tipo de materiales, especialmente actos de habla. En *Think 2* cada unidad tiene una función del lenguaje, pero no está presentada de manera adecuada. Recordemos que todos los estudios previos relacionados con libros de texto coinciden en que el objetivo de estos materiales didácticos

es mejorar la competencia comunicativa en la lengua meta (Gustafsson, 2021; Jakupčević y Portolan Cavar, 2021; Meihami y Khanlarzadeh, 2015; Ren y Han, 2016; Ton Nu y Murray, 2020; Vellenga, 2004). Pues, como se ha visto, la competencia comunicativa en un idioma no está completa si falta la competencia pragmática.

En este capítulo, he analizado los datos obtenidos en el presente trabajo. Este análisis ha incluido tres categorías generales. En primer lugar, se encuentra lo que los docentes opinan sobre la incorporación de la pragmática en el aula de clase. Luego tenemos el análisis de lo que los maestros participantes realizan en el aula de clase, siempre con la mirada puesta en la enseñanza de pragmática. Por último, están los resultados del análisis del contenido de los libros de texto utilizados por los docentes participantes. De esta manera, podemos tener una idea clara acerca de la medida en que los profesores de inglés del nivel educativo mencionado incorporan la pragmática en su práctica docente. En el siguiente segmento, me enfoco en realizar una comparación y análisis de los resultados obtenidos en el presente trabajo y los hallazgos de estudios previos en el campo de la pragmática.

Capítulo 6 Discusión

En este apartado realizo una comparación y análisis de los resultados de la presente tesis doctoral, tomando como referencia lo que se ha encontrado en otras investigaciones y las recomendaciones realizadas por expertos en lo que se refiere a la incorporación de la pragmática en el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera. En este trabajo investigativo busqué analizar en qué medida los profesores participantes están incorporando la pragmática en su práctica docente, tomando en cuenta su propia opinión, las actividades ejecutadas en el aula y el libro de texto utilizado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Las preguntas de investigación que sirvieron de guía en este proyecto fueron:

1. ¿Cuáles son los conocimientos y experiencias que manifiestan los docentes participantes respecto a la incorporación de la pragmática en sus clases?
2. ¿De qué manera los docentes participantes incorporan la pragmática en el aula de clases? ¿Qué objetivos, materiales, actividades o evaluaciones son implementados para el desarrollo de la competencia pragmática?
3. ¿En qué medida y de qué manera los libros de texto usados por los docentes incluyen actos de habla en su contenido?

A través de entrevistas, observaciones de clase y análisis de los libros de texto obtuve datos que me permitieron describir y analizar una parte de la situación actual en relación con la incorporación de la pragmática en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera a nivel de secundaria en el contexto de Cuenca, Ecuador. Decidí realizar esta investigación con docentes del nivel secundario, ya que, como se puede evidenciar en esta tesis doctoral, la mayoría de estudios en este campo se realiza con estudiantes del nivel universitario. En ese sentido, consideré importante conocer la

situación del nivel educativo denominado Bachillerato General Unificado, y así contribuir con la representatividad de los docentes de secundaria en el campo de la investigación educativa ecuatoriana.

En este capítulo, la discusión se centra en 1) los conocimientos y experiencias que manifiestan los docentes participantes respecto a la incorporación de la pragmática en sus clases, 2) actividades en el aula que permiten el desarrollo de la competencia pragmática en sus alumnos, y 3) el contenido de pragmática en los libros de texto. Al analizar los resultados, se puede suponer que no existe todavía la intención de incorporar la pragmática en las clases de inglés de los participantes. Sin embargo, como Kasper (1997) expresó, cierto nivel de la competencia pragmática también se desarrolla de manera implícita durante el proceso de aprendizaje de un idioma meta, utilizando las distintas estrategias que existen. Cabe recordar que, a pesar de que cierto nivel de la pragmática de un idioma sí se aprende al desarrollar habilidades lingüísticas, según lo investigado por Chalak y Abbasi (2015), Haselow (2021) y Taguchi (2015), lo mejor es que la pragmática se enseñe de manera explícita, que haya una intención por parte de las autoridades y docentes de hacerlo.

6.1 Conocimientos y Experiencias Docentes sobre la Pragmática

Los resultados de este estudio indican que los docentes consideran que el aspecto lingüístico de un idioma es importante. Por ejemplo, Javier, manifestó que las clases virtuales que tuvieron que implementar como consecuencia del aislamiento causado por el COVID-19 hicieron que sus estudiantes descuiden ciertos aspectos de la gramática. Agregó que en las últimas semanas estaban tratando de reforzar ese ámbito en sus clases. Ana señaló que incluso muchas veces los objetivos de aprendizaje son establecidos directamente

tomando en cuenta un aspecto gramatical. Fernando, por su parte, indicó, que trata de enseñar vocabulario utilizando técnicas que le permitan, al mismo tiempo, desarrollar la pronunciación correcta de las palabras.

Esta reflexión sobre los componentes lingüísticos de un idioma está alineada con lo hallado por Ariani et al. (2021), quienes llevaron a cabo un estudio para analizar las perspectivas de los docentes acerca de la incorporación de la pragmática en la enseñanza de idiomas. La gran mayoría de los docentes de ese estudio señalaron que aspectos como gramática, vocabulario, comprensión auditiva y lectora, junto con expresión oral y escrita, son fundamentales en el aprendizaje de un idioma.

En el estudio mencionado en el párrafo anterior también se encontró que la mayoría de los docentes participantes pensaban que aparte del aspecto lingüístico de una lengua, el estudiante debe aprender diferentes estrategias para poder negociar el significado en una conversación (Ariani et al., 2021). Esta última parte también coincide con lo mencionado por los profesores que participaron en este estudio doctoral, ya que en la entrevista ellos contaron que el uso del lenguaje en contexto también es muy importante en la enseñanza de inglés.

Con base en lo mencionado anteriormente, en este trabajo investigativo doctoral pude evidenciar que los docentes participantes entienden la necesidad de poder comunicarse tomando en cuenta el contexto; esto, a pesar de que ninguno mencionó la palabra *pragmática*. Durante la entrevista mantenida, explicaron que, siguiendo las recomendaciones dadas por autoridades y que han sido establecidas en los textos guía, tratan de hacer referencias a los aspectos culturales. Añadieron los maestros que, en algunos casos, intentaron abordar las características de las culturas extranjeras y en otros, el enfoque estuvo dirigido a apreciar la cultura propia.

Sin embargo, los docentes no mencionaron cómo enseñan el uso del lenguaje en contexto (pragmática). Los profesores indicaron que el contexto es muy importante al comunicarse y más aún en un idioma extranjero como el inglés. Javier indicó que tiene libertad en su institución para enfocarse en aspectos comunicacionales de la lengua inglesa y que en varias ocasiones realiza actividades como dramatizaciones en las que él proporciona un tema para que los estudiantes creen sus propios diálogos. Adicionalmente, Javier dijo que la evaluación de estas actividades giraba en torno a la pronunciación, gramática, uso del vocabulario aprendido y en general aspectos lingüísticos del idioma. No mencionó que realiza aclaraciones sobre el tipo de lenguaje que están aprendiendo sus alumnos y el contexto donde debe ser usado. Tampoco hubo evidencia de esto al efectuar la observación.

Lo mencionado en el párrafo anterior es lo opuesto a lo que Ivanova (2017) encontró. En su estudio, la autora buscó entender las perspectivas de los docentes acerca de la inclusión de la pragmática en las clases de inglés. Los docentes participantes, a pesar de mencionar ciertas limitaciones en cuanto a este tema, manifestaron estar conscientes de la importancia de la pragmática en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Además, señalaron que aplican varias actividades como el uso de videos dirigidos a la enseñanza de algún acto de habla en específico. Es interesante notar cómo los docentes que participaron en esta investigación doctoral señalaron estar de acuerdo con la enseñanza del uso del lenguaje en contexto.

Sandro y Ana incluso explicaron que el lenguaje varía según el contexto en el que nos comunicamos. Estos docentes, además, aclararon que para ellos es muy importante que los estudiantes sepan comunicarse de manera efectiva en inglés y para esto los maestros tenían que enseñar cosas como las funciones del lenguaje. Pero tampoco mencionaron

cómo lo hacen o lo han hecho en el pasado cuando tuvieron más flexibilidad. Por ejemplo, Sandro refirió que él enseña el uso del lenguaje en contexto a través de videos o canciones y recordaba que había enseñado la función de hacer predicciones, para lo cual usaba audios y permitía que sus estudiantes utilicen sus celulares. Luego se enfocaba en la gramática necesaria para esa tarea. No obstante, Roever (2022) señala que, para enseñar algún acto de habla, uno de los materiales o recursos más valiosos es un diálogo que sirva de modelo para los estudiantes. Este diálogo debe reflejar, lo mejor posible, una comunicación real. Ni Sandro ni los demás docentes mencionaron el uso de conversaciones en este sentido.

Que los docentes participantes entiendan la importancia de considerar el contexto cultural al momento de comunicarse en el idioma inglés coincide con lo señalado por Ishihara y Cohen (2022), quienes mencionan que, desde aproximadamente el año 1980, empezó a tomar mucha más fuerza la idea de incorporar la cultura como un elemento importante en las clases de idiomas. Ramírez y Bustamante (2020) enfatizan la utilidad de que los docentes motiven a sus estudiantes a realizar comparaciones entre dos o más comunidades; estas pueden ser dos grupos que hablen el mismo idioma o dos culturas de costumbres y lenguas diferentes.

Sin embargo, la observación llevada a cabo me permitió constatar que ninguno de los docentes hizo comparaciones entre las culturas extranjeras y las culturas del Ecuador al momento de impartir la asignatura. Esto resulta problemático, pues tal como señalan Ramírez y Bustamante (2020), el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, y en el caso específico del inglés, no debe desligarse de los elementos culturales intrínsecos a este idioma, puesto que, estos incorporan aspectos culturales, sociales y geográficos que le facultan al aprendiente apropiarse de estos elementos para alcanzar una comunicación eficaz.

Ishihara y Cohen (2022) ratifican esta posición, cuando afirman que un docente de lenguas que quiera incorporar la pragmática en su enseñanza debe tener conocimientos relacionados con la cultura y la identidad de los estudiantes. De estos componentes, los docentes participantes parecían poner énfasis en la cultura de sus alumnos en algunos casos, como por ejemplo usar la palabra *Pachamama* en un país y una región (Cuenca) donde el contacto con el idioma quichua es muy constante y cercano. Además, se incluyó los festivales denominados *Inti Raymi* y *Mama Negra*, muy populares en Ecuador. El otro aspecto del cual los docentes tenían conocimiento pleno era el nivel de sus alumnos en lo que se refiere a aspectos de gramática, comprensión lectora y auditiva y pronunciación. La retroalimentación que recibían los estudiantes por parte de sus profesores giraba en torno a aspectos como vocabulario, pronunciación o gramática. No hubo retroalimentaciones en cuanto a lo apropiado o no de algún término para el contexto específico. De esta manera, si el enfoque es casi exclusivo en al aspecto meramente lingüístico, incluso los mismos estudiantes se acostumbran a aprender el idioma de esa manera. Ellos esperan mejorar esos aspectos del aprendizaje de inglés porque sus profesores se enfocan en ellos para la retroalimentación y, sobre todo, para la evaluación.

La situación mencionada en el párrafo anterior se ve reflejada en otros contextos. Por ejemplo, Bardovi-Harlig y Dörnyei (2012) llevaron a cabo un estudio en el cual profesores y estudiantes de dos países europeos y de Estados Unidos debían reconocer errores (cualquier tipo) en ejemplos de comunicación en inglés presentados a ellos. Los participantes no lo sabían, pero esos ejemplos contenían errores gramaticales y también errores relacionados con la pragmática. La gran mayoría de los participantes de los países europeos se fijó principalmente en la manera incorrecta de usar la gramática inglesa. Casi no hubo atención a las fallas en cuanto a aspectos de comunicación contextualizada. En los

casos en que sí detectaron estas faltas, no eran consideradas muy serias por estos participantes. La manera incorrecta de utilizar la gramática era considerada una falta mucho más seria. Esto podría significar que no existe todavía una conciencia en el maestro sobre la necesidad de incorporar la pragmática en su enseñanza de idiomas extranjeros.

Ni en las entrevistas ni durante las observaciones de clase pude evidenciar que el maestro tenga conocimiento (y, por lo tanto, aplique en sus clases) acerca de las reglas de pragmática en alguna situación específica. No hubo una intención explícita y analizada de incluir la pragmática en sus clases. Los docentes de las instituciones públicas y fiscomisionales mencionaron que el tiempo muy corto (tres clases semanales) que tenían les impedía poder realizar otras actividades aparte de las indicadas en los módulos y libros que usaban.

Sin embargo, las actividades adicionales que los profesores pudieran implementar, según lo reportado por ellos mismos, no parece que incluirían la pragmática. Los participantes mencionaron que podrían incluir más videos, dramatizaciones, o el uso de canciones en sus clases si tuvieran más tiempo. Las dramatizaciones, por ejemplo, seguirían casi el mismo proceso que los profesores describieron: los estudiantes asumen un rol basándose en el tema tratado, crean sus diálogos, el profesor hace la revisión y finalmente las conversaciones son presentadas en el aula. Sin embargo, no expresaron que primero seleccionarían el acto de habla o función a enseñar. Tampoco mencionaron que utilizarían escenarios específicos ante los cuales los estudiantes tengan que reaccionar empleando el idioma meta, lo cual sería la fase de diagnóstico, que podría incluir el recoger datos lingüísticos de sus estudiantes a través de pruebas, lenguaje escrito o dramatizaciones (Bardovi-Harlig et al., 1991).

Como se puede apreciar en esta comparación, las dramatizaciones son aplicadas de manera diferente por parte de profesores que sí incluyen la pragmática en sus clases. Se emplean para analizar el tipo de lenguaje que los alumnos aplican en ciertos escenarios específicos, para luego examinar esos datos lingüísticos, compararlos con lo que se ha reportado en investigaciones y luego hacer las correcciones necesarias con la ayuda del material didáctico adecuado (Bardovi-Harlig et al., 1991; Cohen, 2016; Félix-Brasdefer, 2019). Es decir, tiene que existir la intención del profesor de enseñar esta destreza; luego podrá decidir si lo hace de manera explícita o implícita. Ni en la entrevista ni en la observación pude notar que los docentes hagan el intento de enseñar pragmática, tal como se describe en este párrafo. Los docentes del presente estudio declararon que usan videos, lo cual se pudo notar en las observaciones de algunos docentes, pero lo hacían de manera diferente. Al enseñar pragmática, no basta con emplear materiales como videos o audios, por más que sean (casi) auténticos. También es necesario tener el objetivo claro de que los estudiantes desarrollen algún aspecto de esta rama de la lingüística.

Taguchi (2015) menciona que enseñar pragmática, sobre todo, a quienes ya no son niños, es una tarea que significa un gran reto, debido a que los estudiantes ya cuentan con la pragmática de su lengua materna desarrollada y cuentan con ideas generales de cómo debe llevarse a cabo una interacción. Sin embargo, Taguchi (2015), hace hincapié en que existe un consenso a nivel general sobre la necesidad de incluir la pragmática en la enseñanza de idiomas. La autora concluye, con base en su estudio, que existen diferentes métodos y estrategias que los docentes e investigadores han utilizado: instrucción explícita e implícita, el uso de pruebas antes y después de la enseñanza de pragmática, entre otros. Parece ser que, en el contexto de Cuenca, Ecuador, aún no se sabe del consenso mencionado por esta autora y refrendado por muchos otros investigadores y docentes.

6.2 Actividades en el Aula

Lo expresado en este apartado es un primer análisis con base en una sola observación de clase, lo cual, como detallo en el capítulo de las limitaciones, dificulta el realizar reflexiones profundas y con evidencia fehaciente de respaldo. Las actividades que los docentes llevaron a cabo en el aula actúan como un espejo que refleja no solo su competencia técnica, sino también sus creencias fundamentales y actitudes hacia la enseñanza del idioma. Resulta decisivo contrastar las acciones implementadas por los profesores con la serie de dominios propuestos por Ishihara y Cohen (2022) en el apartado teórico del estudio. Estos autores identifican una serie de actividades en los que estas creencias y conocimientos son particularmente influyentes, desde la naturaleza del conocimiento hasta la autoeficacia y el rol del docente.

En el caso de los docentes participantes en el presente estudio, la investigación reveló un aparente vacío en la inclusión de la pragmática en el currículo de enseñanza de idiomas. En el caso del docente de la institución privada, Javier, quien, a pesar de contar con la flexibilidad curricular y el nivel de competencia de los estudiantes, eligió no incorporar la enseñanza de pragmática en la clase observada. Aquí es donde el “Modelo de Cambio de Creencias de Profesores” de Pajares (1992) ofrece una explicación posible: las creencias arraigadas sobre la enseñanza podrían estar obstaculizando la adaptación a nuevas metodologías, incluso cuando las condiciones son favorables. Esto pone de relieve que la omisión de la pragmática podría no ser simplemente un problema de falta de conocimiento o autoeficacia, sino también un reflejo de normas y expectativas culturales y educativas más amplias, que podrían no valorar la pragmática como un componente esencial del aprendizaje del idioma.

Asimismo, es posible que la falta de incorporación de la pragmática se deba a una brecha en la formación docente. Ishihara y Cohen (2022) destacan que los docentes requieren tanto un dominio de la materia como un entendimiento profundo de cómo enseñar eficazmente pragmática. Aquí se destaca la necesidad de una mayor formación docente en pragmática, tal como lo propone Taguchi (2015).

Resulta interesante realizar un análisis entre lo que los profesores participantes en este estudio doctoral mencionaron como recomendaciones para mejorar el uso y la comprensión del lenguaje en contexto (sumado a lo que hicieron en el aula) y lo recomendado por investigadores como buenas prácticas para este propósito. Los docentes participantes del presente estudio expusieron que, para mejorar el uso y comprensión del lenguaje en contexto, ellos recomiendan el empleo de videos, sobre los cuales los estudiantes tienen que responder preguntas. Cuando indagué sobre el tipo de videos, los participantes mencionaron principalmente videos de YouTube. Al ser preguntados sobre la manera de usar estos videos, indicaron que aparte de las preguntas a responder acerca del contenido de estos materiales, los estudiantes podrían hacer dramatizaciones, en algunos casos tratando de imitar la pronunciación. Uno de los docentes, Javier, recordó que él aplica videos de un canal específico, National Geographic, con lo cual los estudiantes están expuestos a diversos temas y no los tópicos usuales que se cubren en una sala de clases.

Cabe señalar que el único caso en el que uno de los profesores participantes empleó videos para enseñar una función del lenguaje fue la clase de Ana. La profesora les mostró el video y luego hizo preguntas de manera verbal para revisar la comprensión de sus alumnos. Es decir, a pesar de que empleó un video para enseñar una función, no lo hizo de la manera recomendada por expertos.

Lo encontrado por Roever (2022) con respecto al uso de videos para enseñar pragmática es diferente a lo indicado y realizado por los docentes participantes en este

estudio doctoral. Este autor reportó que la mejor manera de aplicar videos (o cualquier material) para enseñar pragmática es primero tomar en cuenta el contexto en el cual los estudiantes podrían emplear el lenguaje que van a aprender. Siguiendo lo encontrado por este autor, luego, los docentes tienen que saber claramente qué aspecto van a enseñar y así poder utilizar, por ejemplo, videos de noticias para analizar el reporte de hechos; series de televisión (incluyendo películas) para explorar el uso de algún acto de habla; o charlas TED para enfocarse en el lenguaje corporal.

En conclusión, se ha reforzado la creciente comprensión de la enseñanza del inglés como un acto complejo, mediado por una serie de creencias y conocimientos, que a su vez son influenciados por factores contextuales e individuales. Aunque la presente investigación ha ofrecido una perspectiva significativa, también abre el camino para futuras investigaciones que exploren estas dinámicas en mayor detalle, abordando la interacción de múltiples factores y teorías en la configuración de la práctica docente en la enseñanza de idiomas.

6.3 Pragmática en los Libros de Texto

La utilización de libros de texto en aulas de enseñanza de idiomas extranjeros es un pilar central en el proceso educativo, como bien señala Vellenga (2004). Sin embargo, los hallazgos de este estudio revelan deficiencias importantes en la inclusión de actos de habla en los materiales de estudio examinados.

Comenzando con los módulos (1 y 3) creados por el gobierno para escuelas públicas y fiscomisionales, queda claro que los diseñadores parecen haberse guiado más por la intuición y la experiencia, tal como Ishihara y Cohen (2022) han identificado como una tendencia preocupante. Este enfoque se aleja de lo que Taguchi (2019) ha apuntado como

aspecto esencial: la aplicación de investigaciones empíricas en la creación de materiales pedagógicos. Es decir, si se quiere incorporar actos de habla, los creadores de materiales deben revisar estudios relacionados con ese tema para poder ofrecer al estudiante la oportunidad de entenderlos y producirlos en los distintos contextos. La falta de rigor académico en la construcción de los módulos hace que se pase por alto la complejidad de la pragmática, ignorando la diversidad de formas en las que los hablantes nativos o experimentados se comportan en distintas situaciones.

En el caso de los libros de texto usados por Ana y Javier, aunque estéticamente superiores y más integrales en sus componentes, también hay una falta evidente en su capacidad para incorporar actos de habla. Aquí, es crucial tener en cuenta lo que expertos como Meihami y Khanlarzadeh (2015) y Ren y Han (2016) han enfatizado: la necesidad de que los actos de habla se presenten en una variedad de contextos y que se expliquen sus usos apropiados en diferentes situaciones sociales. La ausencia de tales consideraciones en estos libros de texto es aún más alarmante cuando se observa que, en la literatura académica, los actos de habla han sido identificados como una de las áreas más estudiadas de la pragmática (Félix-Brasdefer, 2019).

El análisis de todos los libros de texto también revela una ausencia de un enfoque basado en la investigación, contrario a lo que autores como Ishihara y Cohen (2022) y otros expertos en materiales pedagógicos han sugerido como mejores prácticas. En este sentido, cualquier intento serio de enseñanza de idiomas debe fundamentarse en los resultados de estudios en el ámbito de la lingüística aplicada.

Por último, el hecho de que los actos de habla no sean tratados con la importancia que sí se da a la gramática, por ejemplo, está en desacuerdo con las teorías más importantes sobre el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale, 1987), que establece que el

conocimiento pragmático es igual de esencial que la gramática, el léxico y otros aspectos del lenguaje.

A manera de conclusión de esta discusión, se ha puesto de manifiesto una laguna en la inclusión de elementos pragmáticos en los materiales de enseñanza de idiomas. Esta falencia debe abordarse con para alinear estos materiales con el corpus teórico y con las exigencias de un mundo globalizado que demanda competencias comunicativas sólidas y auténticas en idiomas extranjeros. Se ha demostrado que en otros contextos (internacionales) los docentes están empezando a buscar la manera de incorporar la pragmática en sus clases; tienen conocimiento de ciertos componentes de esta rama de la lingüística, como actos de habla, y buscan la forma de enseñarlos a sus estudiantes. Sin embargo, los docentes participantes de este estudio doctoral, a pesar de mencionar la importancia del lenguaje contextualizado, no están enseñando pragmática. En sus clases no hubo actividades ni materiales diseñados para esta enseñanza. Además, los libros de texto que utilizan, y esto es algo que coincide con la gran mayoría de estudios a nivel internacional, no brindan oportunidades para el desarrollo de la competencia pragmática en los estudiantes.

Capítulo 7 Conclusiones, Limitaciones, Reflexiones Generales y Recomendaciones

7.1 Conclusiones

En este estudio doctoral busqué contribuir con la investigación educativa ecuatoriana en el campo de la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. A partir de los resultados y la discusión del presente estudio he podido identificar varias ideas, implicaciones teóricas y aspectos importantes en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes de inglés, los mismos que abordo a continuación.

7.1.1 La Cultura en la Enseñanza de Inglés

Esta investigación revela que los docentes participantes poseen cierta comprensión acerca de la importancia de considerar el contexto cultural al comunicarse en inglés. Sin embargo, es destacable que la idea que tenían de la importancia de la cultura en el aula de clase es muy amplia y general. No basta con hacer referencia a algún festival o tradición de alguna comunidad. Se deben buscar acciones concretas y específicas para un efectivo enlace entre el aspecto cultural de un idioma meta y su influencia en la comunicación.

En este ámbito, resalto en los participantes la relevancia de la cultura y la identidad de los estudiantes, lo cual podría contribuir a desarrollar su competencia pragmática. A pesar de este reconocimiento, observo que los docentes no están incorporando comparaciones entre culturas extranjeras y la cultura ecuatoriana, por ejemplo, en sus clases de inglés. Esta omisión podría limitar el desarrollo de la competencia pragmática en los aprendientes al no aprovechar las oportunidades para que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de cómo el lenguaje se usa en diferentes contextos culturales. Según lo observado en las aulas de clase, la cultura se aborda al mencionar alguna

información extra o dato curioso sobre una minoría o tal vez un dato histórico de un país. No he notado evidencias de que se realicen más actividades aparte de las señaladas. Se buscaba que el estudiante conozca las características o maneras de pensar de ciertos países, pero dejando de lado el aspecto más importante de un aprendizaje de idiomas, la comunicación (Canale, 1987).

7.1.2 El Aspecto Lingüístico del Inglés

El enfoque predominante en aspectos lingüísticos y gramaticales en la enseñanza de inglés es evidente. Aunque se llevan a cabo esfuerzos para mejorar la pronunciación, vocabulario y gramática, se observa una carencia en la instrucción relacionada con las reglas del uso real del lenguaje en distintos contextos. Esta desproporción en el enfoque podría indicar que los docentes pueden no estar considerando que el lenguaje va más allá de la estructura y requiere una comprensión profunda de su uso en situaciones comunicativas reales. En este tema, Roever (2022) señala que el aprendizaje de un idioma extranjero no está completo sin la incorporación de la pragmática. La planificación docente tiene que incluir elementos que le permitan al estudiante no solo aprender gramática y vocabulario, sino cómo funcionan esos componentes en el juego de las interacciones humanas. Como dijo Yule (1996), los seres humanos muchas veces comunicamos con el silencio o con gestos; comunicamos más de lo que decimos. A veces no es necesario enunciar una oración completa, sino solamente con ciertas palabras clave podemos transmitir el mensaje.

Carter et al. (2010) proponen la enseñanza de la gramática de manera contextualizada. Estos autores crearon un manual donde las reglas gramaticales son reforzadas con ejemplos de la vida real. De esta manera, los estudiantes asimilan que existe más de una alternativa a la hora de emplear una regla gramatical. Los autores señalan que

las personas tenemos dos opciones al hacer uso de la gramática, la gramática estructurada y una gramática de elección. Esta segunda opción tiene que ver con cómo funciona la gramática en la comunicación oral con relación a la comunicación escrita y con las diferentes opciones de gramática que tienen los hablantes en las conversaciones. Estos autores recomiendan actividades tradicionales como llenar vacíos o realizar repeticiones. Además, aconsejan el empleo de ejercicios que incluyen la observación de diferentes situaciones y cómo las personas se comunican de diferente manera, para que el alumno se dé cuenta de la influencia del contexto. Carter et al. (2010) recomiendan una enseñanza inductiva de las reglas gramaticales.

Si consideramos lo que se entiende por pragmática, según lo explicado en este trabajo doctoral, vemos que lo que proponen Carter et al. (2010) es, de hecho, enseñar pragmática, por más que este término no se mencione en su manual. Considero que nuestros docentes podrían hacer algo parecido a lo que sugieren Carter et al. (2010), tratar de incorporar ejemplos de conversaciones reales en las clases de gramática. Este podría ser un primer paso hacia la incorporación amplia de la pragmática. Según los datos analizados en este trabajo doctoral, en la clase observada, los docentes no enseñaron la gramática en contexto. Ellos incluyeron ejemplos, pero se fijaron principalmente en que las reglas gramaticales estén entendidas y sean usadas correctamente por parte de los estudiantes. No prestaron atención a las normas culturales que regulan el uso de la gramática según cada escenario.

Este patrón de enfoque en el aspecto lingüístico del idioma podría estar relacionado con las creencias arraigadas de los docentes. Los resultados del presente estudio sugieren que estas creencias podrían estar obstaculizando la adopción de nuevas estrategias, como la enseñanza de la pragmática. Es decir, podría haber en los docentes una percepción de que la

pragmática (entendida como el lenguaje contextualizado) es complicada o incluso se encuentre fuera de la competencia profesional de los docentes. Estas ideas subyacentes podrían ser abordadas a través de enfoques de desarrollo profesional que desafíen y reconfiguren la cognición docente, la cual, según Borg (2003, 2006), abarca lo que los maestros piensan, saben y creen. En este sentido, haría falta una reestructuración de estos componentes de la cognición docente para que de esa manera se pueda tomar en cuenta a la competencia pragmática como un componente esencial de la competencia comunicativa en un idioma extranjero como el inglés.

A partir de esta realidad, destaco la necesidad de una mayor formación docente en pragmática. La falta de enseñanza de la pragmática en las clases podría estar vinculada a esta brecha en la formación. Por tanto, proporcionar oportunidades de capacitación en enseñanza de la pragmática podría ser fundamental para cerrar la discrepancia entre el reconocimiento de la importancia de la pragmática y su integración efectiva en la enseñanza.

Es sabido que la capacitación permanente es importante para los docentes porque los mantiene actualizados en cuanto a las tendencias de toda índole que podrían mejorar su práctica. En el contexto de Cuenca, Ecuador y su región existen cuatro universidades, contando con la Universidad de Cuenca, como se menciona al inicio de este trabajo, que cuentan con una carrera en la cual se forman docentes de inglés. Todas estas universidades incluyen en su malla curricular la asignatura de pragmática. Esto hace pensar que en las autoridades encargadas de diseñar el currículo de estas carreras existe el conocimiento acerca de la importancia que tiene la pragmática en la enseñanza de inglés. Estimo que será cuestión de tiempo hasta que esta formación académica se vea reflejada en una

implementación de actividades dirigidas al desarrollo de la competencia pragmática en los alumnos.

7.1.3 La Pragmática en Libros de Texto

Investigadores como Gustafsson (2021), Ren y Han (2016) y Vellenga (2004) han enfatizado la importancia que el libro de texto tiene, principalmente en un país donde se enseña un idioma extranjero. Estos autores han señalado que el libro de texto constituye el principal material que sirve de guía para el docente de idiomas. Sin desmerecer lo que los libros de texto tradicionales puedan aportar, estos investigadores han encontrado que muchos de estos materiales no incorporan la pragmática en su contenido. Esto es visto como una desventaja para el estudiante, ya que se está omitiendo un importante elemento de la comunicación en un idioma extranjero. En las investigaciones realizadas por estos autores se reportó que los pocos libros de texto que sí incluyen la pragmática lo hacen de manera insuficiente. Estos autores, asimismo, reflexionan sobre la necesidad de que los libros cuenten con elementos como actos de habla en su contenido y que se incluyan actividades basadas en lo recomendado por las investigaciones como prácticas efectivas para su enseñanza y aprendizaje.

La carencia de actos de habla en los módulos 1 y 3, y la manera incorrecta de presentarlos en los libros de texto *Think 2* y *Uncover 4* utilizados por los docentes participantes del presente estudio es también notable. Estos materiales carecen de un enfoque basado en investigaciones empíricas y no abordan adecuadamente la complejidad de los actos de habla. Esta falta de rigor académico en la construcción de los materiales podría impactar negativamente en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Esto resalta la

urgente necesidad de desarrollar materiales de enseñanza que reflejen las teorías actuales y las mejores prácticas en la enseñanza de idiomas. Ishihara y Cohen (2022) recomiendan que, si un docente cuenta con un libro de texto que no incluye actividades de pragmática, este educador debería adaptar el libro de manera que pueda enseñar algo de pragmática a sus alumnos. Esta adaptación puede incluir aclaraciones sobre el uso de un determinado acto de habla, o incluir un acto de habla, en caso de que el libro no lo tenga, basándose en la regla gramatical que se pretenda utilizar.

7.2 Limitaciones

La primera limitación de este estudio está relacionada con el hecho de que realizar observaciones de clase, al menos en el contexto de Cuenca, Ecuador, es muy difícil, ya que existe resistencia en un número de docentes a la observación. Además, se requiere obtener el permiso de las autoridades de las instituciones, lo cual toma tiempo y en muchos casos es infructífero, puesto que no existe la costumbre de contar con investigadores en las instituciones educativas del nivel de secundario. Algunas instituciones educativas rechazaron la participación de sus docentes en esta investigación. En reuniones con las autoridades de estos colegios, expliqué cómo este proyecto podría beneficiar el proceso de enseñanza de inglés llevado a cabo por sus profesores. Sin embargo, esto no fue suficiente para lograr su participación en el estudio. Para la aprobación (por parte de las autoridades) de las observaciones, tuve que esperar un tiempo considerable y tuve que buscar a docentes que estén dispuestos a ser observados, lo cual también supuso un reto para mí.

Hubiera preferido realizar más observaciones. Por ejemplo, en otras circunstancias, hubiera observado el desarrollo de una unidad completa (o más) e indagar acerca de cómo

los estudiantes aprenden una de las destrezas con criterios de desempeño, incluidas en el currículo (Ministerios de Educación, 2016). El realizar únicamente una observación impidió conocer el desarrollo completo de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las demás clases, lo cual podría haber ofrecido una visión más integral y representativa sobre la integración o no de la pragmática en el aula. Además, la falta de observaciones adicionales limita la posibilidad de identificar patrones consistentes y variaciones en la interacción entre docentes y estudiantes a lo largo del tiempo.

Asimismo, contar únicamente con la participación de cinco profesores y haber realizado solo una entrevista a cada uno de ellos impidió tener una visión más amplia y diversa de las prácticas y experiencias en la enseñanza del inglés como segunda lengua relacionada con la inclusión de la pragmática. Esta situación no me permitió capturar completamente la variedad de enfoques pedagógicos, las estrategias de enseñanza y las experiencias específicas que otros maestros podrían haber aportado al estudio. Además, el hecho de realizar solo una entrevista por docente restringe la posibilidad de profundizar en sus experiencias y reflexiones. Si bien cada entrevista permitió obtener valiosa información inicial, entrevistas adicionales podrían haber proporcionado un entendimiento más detallado sobre las percepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la pragmática y las dinámicas observadas en sus aulas. Al contar solo con cinco docentes y una entrevista por cada uno, se redujo la capacidad de identificar patrones comunes y variaciones significativas en la práctica docente en diferentes contextos educativos. Por tanto, la generalización de los hallazgos a un contexto educativo más amplio se ve limitada, ya que la diversidad y complejidad de la incorporación de la pragmática en el proceso de enseñanza de inglés puede variar significativamente de un docente a otro.

Es importante aclarar que no fue posible realizar más entrevistas porque los docentes me informaron que no disponían de tiempo. Dijeron que por ser yo “conocido” de ellos aceptaban dar esta entrevista. Como mencioné antes, hubo resistencia de muchos profesores para participar en este estudio. Además, estas entrevistas se realizaron cuando todavía existía el peligro de contagio de COVID-19. La pandemia redujo aún más el poco tiempo libre que ya tenían los profesores en general, según lo señalado por ellos mismos.

Por otro lado, el presente estudio se ejecutó en el contexto de Cuenca, Ecuador. No se sabe cuál es la situación en otras partes del país. Se desconoce si los docentes de secundaria de otras ciudades están o no adaptando el material del cual disponen para incorporar algún elemento de la pragmática.

En otro tema, no existen estudios en el área de la enseñanza y aprendizaje de inglés y la pragmática en Ecuador. Esto supone una limitante, puesto que al contar con estudios previos se podría analizar la evolución del abordaje de la pragmática por parte de los maestros ecuatorianos. Además, contar con estudios locales sería una ventaja que permitiría contactar a los investigadores y generar redes investigativas en este campo. Asimismo, esto brindaría la oportunidad de descubrir un vacío de investigación y facilitaría el enfocarse en algún aspecto específico de la pragmática, como los actos de habla.

7.3 Reflexiones Generales

Queda en evidencia que la estrategia que mejores resultados ha brindado es la enseñanza de la pragmática de manera explícita; es decir, debe existir la intención del maestro de hacerlo, lo cual implica la incorporación de objetivos, materiales, actividades y evaluaciones dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de esta rama de la lingüística.

También se recomienda, en la medida de lo posible, recoger datos de hablantes nativos o expertos usuarios de la lengua meta, especialmente en los casos donde no se cuente con resultados de investigaciones previas que puedan servir de base con los cuales comparar las respuestas de los estudiantes. De la misma manera, se recomienda el uso de material auténtico, especialmente si se trata de enseñar a interactuar con otras personas.

En cuanto a instrumentos de recolección de datos, tanto para la enseñanza como para investigar la pragmática, se pueden emplear, principalmente, cuestionarios, grabaciones de conversaciones naturales, dramatizaciones, entrevistas y toma de notas de campo. Sin embargo, el instrumento más utilizado en esta disciplina ha sido el DCT (prueba para completar el discurso). A pesar de que las respuestas dadas en este tipo de instrumentos no son 100% auténticas, estas tienden a representar lo que los participantes suelen decir en situaciones similares reales (Roever, 2022).

En otro tema, como se ha visto, la pragmática consta de varios elementos, tales como los actos de habla, la implicatura, la cortesía, deixis y presuposición. Sin embargo, la gran mayoría de investigaciones en este campo se centran en los actos de habla, incluyendo los estudios donde se analizan libros de texto. Asimismo, los manuales en los que se recomiendan estrategias para enseñar pragmática, incluyen a los actos de habla como principal componente de esta rama lingüística, al igual que los escasos libros de texto que tratan de incorporar la pragmática en su contenido.

Por otra parte, la analogía del “espejo” emergió en la discusión como una poderosa metáfora que me permitió ilustrar cómo las actividades en el aula actúan como un reflejo de la competencia técnica y las creencias básicas de los docentes acerca de la enseñanza del idioma. Por medio de esta metáfora, el aula se convierte en una superficie que muestra no

solo la destreza lingüística, sino también las percepciones subyacentes y las actitudes hacia la instrucción del idioma. A la manera de un espejo, las acciones de los docentes estarían capturando de modo transparente su enfoque educativo y su entendimiento de la importancia de la pragmática en la comunicación efectiva.

Por su parte, la exploración de las creencias arraigadas de los docentes y su impacto en la enseñanza de la pragmática y la adaptación a nuevas metodologías surge como un área de interés importante. La pregunta que emerge de modo natural es: ¿Cómo impactan ciertas creencias profundas en la integración exitosa de la pragmática en el aula y en la disposición de los docentes para abrazar enfoques pedagógicos innovadores en el contexto ecuatoriano? Esta interrogante refleja la necesidad de comprender más profundamente cómo las percepciones subyacentes moldean la enseñanza y cómo podrían ser abordadas para alcanzar un cambio educativo más efectivo.

Sin embargo, todavía existen aspectos que deben ser abordados. Es así que la investigación deja un espacio sin explorar con respecto a la incorporación de la pragmática en las evaluaciones de los estudiantes. No se ha podido ofrecer información sobre si los aspectos pragmáticos también se reflejan en las evaluaciones de las interacciones y comunicaciones en inglés. Esta laguna en el análisis plantea la interrogante sobre cómo se mide y valora esta competencia entre los estudiantes, y si esta dimensión se traduce en un proceso evaluativo.

Por otra parte, aunque se mencionó la relevancia de la competencia comunicativa en un mundo globalizado, las respuestas de los participantes no permitieron profundizar en cómo la falta de enseñanza de la pragmática podría afectar la capacidad de los estudiantes para comunicarse de modo efectivo. De aquí surge otra pregunta: ¿Cómo la omisión en la

instrucción de la pragmática podría influir en la capacidad de los estudiantes para participar en interacciones interculturales?, donde la comprensión de las complejidades y sutilezas pragmáticas es esencial para una comunicación exitosa.

Ahora, si bien el presente estudio se centró en el contexto ecuatoriano, cabe la cuestión sobre cómo se compara la enseñanza de la pragmática del inglés en Ecuador con lo llevado a cabo en otros países de Latinoamérica. Por lo tanto, investigar estas diferencias y similitudes podría proporcionar una perspectiva más amplia sobre las estrategias exitosas y los desafíos comunes en la integración de la pragmática en la enseñanza de inglés en distintas regiones de América Latina.

En síntesis, debo subrayar la necesidad de una integración más efectiva de la pragmática en la enseñanza del inglés. Los docentes reconocen la relevancia del contexto cultural y la cultura en la enseñanza, pero no han abordado explícitamente la pragmática. Esto podría estar vinculado con creencias arraigadas y la necesidad de una formación docente más profunda en este campo.

7.4 Recomendaciones

El presente estudio proporcionó una visión inicial sobre la enseñanza de la pragmática a nivel de secundaria en el contexto de Cuenca, Ecuador. No obstante, este trabajo también ha planteado diversas cuestiones que merecen una investigación más exhaustiva en el futuro. A continuación, se exploran algunas posibles direcciones para futuras investigaciones en este campo.

Primero, es importante destacar que, si bien la muestra de este estudio se limitó a cinco docentes, una línea de investigación prometedora podría ampliar esta participación. Contar con una muestra más extensa podría brindar un panorama más completo de la

enseñanza de la pragmática en el ámbito educativo local. Además, un enfoque mixto permitiría la obtención de datos que ayuden a comprender mejor la implementación de la pragmática en otros contextos.

Asimismo, una investigación más detallada podría indagar en la relación entre las creencias arraigadas de los docentes y la incorporación de la pragmática en la enseñanza de inglés. Un estudio longitudinal, por ejemplo, que observe la evolución de estas creencias a lo largo del tiempo y su influencia en la adopción de nuevas estrategias, sería esclarecedor. Además, investigar cómo los docentes podrían recibir apoyo para integrar exitosamente la pragmática en sus métodos de enseñanza sería un paso relevante.

Otra línea de investigación podría explorar cómo se evalúa la competencia pragmática en los estudiantes. ¿Cómo podrían incorporarse los elementos pragmáticos en los exámenes de idiomas o en las evaluaciones de comunicación? Asimismo, se podría examinar cómo los resultados de estas evaluaciones podrían influir en la enseñanza y el aprendizaje de la pragmática; sería un aspecto valioso de esta línea de investigación.

A su vez, sería fructífero comparar las prácticas de enseñanza de la pragmática en contextos educativos diversos. Un enfoque comparativo entre distintos países o regiones podría revelar enfoques exitosos y desafíos comunes en la enseñanza de la pragmática. Estos hallazgos podrían proporcionar perspectivas sobre prácticas innovadoras que podrían ser adaptadas y aplicadas en el contexto ecuatoriano.

Por último, la falta de inclusión de actos de habla, de manera adecuada, en los libros de texto sugiere una oportunidad para investigar el diseño y la evaluación de materiales didácticos efectivos. Nuevos estudios podrían explorar cómo desarrollar recursos que posibiliten a los docentes incorporar la pragmática de manera coherente y eficaz en sus

clases. Además, evaluar la efectividad de estos materiales en términos de mejora en la competencia pragmática de los estudiantes sería clave.

Referencias

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Alsuhaibani, Z. (2020). Developing EFL students' pragmatic competence: The case of compliment responses. *Language Teaching Research*, 26(5), 847–866. <https://doi.org/10.1177/1362168820913539>
- Ariani, M., Basthomi, Y., Johannes, A. (2021). The role of pragmatic socialization in building learners' pragmatic competence from English teachers' perspectives. *Pegem Journal of Education and Instruction*. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.19>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). Communicative language ability. En *Fundamental consideration in language testing*. Oxford University Press, pp. 82-111.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., y Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45(1), 4–15. <https://doi.org/10.1093/elt/45.1.4>
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? En K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Bardovi-Harlig, K., y Dörnyei, Z. (2012). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233–262. <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Bardovi-Harlig, K. (2013a), Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 68–86. <https://doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x>
- Bardovi-Harlig, K. (2013b), Developing L2 pragmatics. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3KWQsfQoxqc>
- Barquero, A. (2020). La pragmática y la enseñanza del ELE en el contexto escolar alemán. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 5-18. <https://marcoele.com/edicion/acceso-abierto/>
- Barón, J., Celaya, M. L. (2022). ‘May I do something for you?’: The effects of audio-visual material (captioned and non-captioned) on EFL pragmatic learning. *Language Teaching Research*, 26(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/13621688211067000>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 22 (3), 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). Flip your classroom reach every student in every class every day. ISTE and ASCD.
- Biletzki, A. (1996). Is there a history of pragmatics? *Journal of Pragmatics*, 25 (4), 455-470. [https://doi.org/10.1016/0378-2166 \(95\)00019-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166 (95)00019-4)
- Billmyer, K., y Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: Effects of enhancing discourse completion tests. *Applied linguistics*, 21(4), 517-552.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Ed. La Muralla S.A.
- Blum- Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language. *Applied Linguistics*, 3, 29– 59. [https:// doi.org/ 10.1093/ applin/ III.1.29](https://doi.org/10.1093/applin/III.1.29)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81– 109. <https://doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Borg, S. (2015). Facilitating teacher research: Course design, implementation, and evaluation. En: Borg, S., Sanchez, H.S. (Eds.), *International perspectives on teacher research. international perspectives on english language teaching*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137376220_8
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2da ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4ta ed.). Pearson Education.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Buyse, L. (2017). The pragmatic marker you know in learner Englishes. *Journal of Pragmatics*, 121, 40-57. [https://doi: 10.1016/j.pragma.2017.09.010](https://doi:10.1016/j.pragma.2017.09.010)

- Canale, M. (1987). The measurement of communicative competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 67-84. <https://doi:10.1017/S0267190500001033>
- Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1),1-47.
<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Carter, R., Hughes, R., y McCarthy, M. (2010). Exploring grammar in context: Upper-intermediate and advanced: Grammar reference and Practice. Cambridge University Press.
- Casteleiro, O. L. (2000): *La revolución en lingüística. Ferdinand de Saussure*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y S. Thurrell (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
<https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Cenoz, J. y Valencia, J. (eds.) 1996: *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Chalak, A. y Abbasi, S. (2015). The Effects of explicit and implicit pragmatic instruction on Iranian EFL learners' production of suggestion speech act in the context of distance learning. *Journal Of Applied Linguistics And Language Research*, 2(4), 275-284. http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/79/pdf_75
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.

- Cohen, A. (2016). The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: What they know and what they report doing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 561-585. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.2>
- Cohen, A. (2017). Teaching and learning second language pragmatics. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 3, pp. 428-452). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2012). *CLIL: Content and language integrated learning* (1ra ed.). Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2a. Ed.). SAGE.
- Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). SAGE.
- Crystal, D. (Ed.) (1997). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge University Press.
- Cuevas, A., Méndez, S., & Hernández, R. (2014). *Manual de introducción a ATLAS. ti 7*. Universidad de Celaya; Instituto Politécnico Nacional.
http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1016239/Manual_ATLASi_7.pdf
- Cyluk, A. (2013). Discourse completion task: Its validity and reliability in research projects on speech acts. *Anglica-An International Journal of English Studies*, 22(2), 101-112. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=287044>

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed.). SAGE.
- Edwards, M. y Csizér, K. (2004). Developing pragmatic competence in the EFL classroom. *English Teaching Forum*. 42(3).
<https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2004-volume-42-number-3#child-506>
- EF English proficiency index. *A ranking of 111 countries and regions by English skills*. (2023).<https://www.ef.com.es/epi/regions/latin-america/ecuador/>
- Farahian, M., Rezaee, M., y Gholami, A. (2012). Does direct instruction develop pragmatic competence? Teaching refusals to EFL learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*. 3(4), 814-821. <https://doi:10.4304/jltr.3.4.814-821>
- Félix-Brasdefer, J. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Routledge Press.
- Fernández, L. (2021). Teaching the concept of typified situation to promote foreign language interaction in classroom instruction and study abroad. *System*, 98, 102473. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102473>
- Foolen, A. (2019). Quo vadis pragmatics? From adaptation to participatory sense-making. *Journal of Pragmatics*, 145, 39-46. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.03.008>.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). Language and Society. In *An introduction to language* (9na ed.). Thomson.

- Fukuya, Y. J., & Martínez-Flor, A. (2008). The interactive effects of pragmatic-eliciting tasks and pragmatic instruction. *Foreign language annals*, 41(3), 478-500.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03308.x>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3ra ed.). Basic Books.
- Golato, A., & Golato, P. (2012). Pragmatics research methods. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0946>
- González, M.I. (2009). La pragmática y la enseñanza de lenguas extranjeras: una propuesta docente. *Revista de filología inglesa*, (30), 39-60.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17370>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Peter Cole and Jerry Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Gustafsson, T. (2021). *Acquiring pragmatic knowledge through textbooks : Explicit teaching of speech acts in EFL textbooks in the Swedish upper secondary school* [tesis de grado]. Repositorio institucional de la Mid Sweden University.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-42573>
- Gutiérrez, A. (1987). Pragmática del lenguaje y comunicación. *Taula: Quaderns de Pensament*, 7, 121-140).
https://www.academia.edu/76455850/Pragm%C3%A1tica_del_lenguaje_y_comunicaci%C3%B3n
- Haberland, H., y Mey, J.L. (2002). Linguistics and pragmatics, 25 years after. *Journal of Pragmatics*, 34(12), 1671-1682. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00149-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00149-2)

- Haselow, A. (2021). The acquisition of pragmatic markers in the foreign language classroom: An experimental study on the effects of implicit and explicit learning. *Journal of Pragmatics*, 186, 73–86. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.09.017>
- Heras, G. (2014). Designing and piloting part of an introductory pragmatics workbook for 3rd level students of the English degree course, University of Cuenca (tesis de maestría sin publicar). University of Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. En J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Ishihara, N. y Cohen, A.D. (2010) *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Longman.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2022). *Teaching and learning pragmatics where language and culture meet* (2da ed.). Routledge.
- Ivanova, I. (2017). Teachers' perceptions of the role of pragmatics in the EFL classroom. *Studies in Linguistics, Culture, and FLT*. 03. 27-44.
<http://doi:10.46687/SILC.2018.v03.003>.
- Jakupčević, E., y Portolan Ćavar, M. (2021). An analysis of pragmatic content in EFL textbooks for young learners in Croatia. *Language Teaching Research*. (SAGE journals). <http://doi: 10.1177/1362168820986936>.

- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *Honolulu: University of Hawai'i, second language teaching & curriculum center.*
<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G., y Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. En K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 1-10). Cambridge University Press.
<http://doi:10.1017/CBO9781139524797.003>
- Kasper, G., y Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell Publishing.
- Kasper, G. y Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169
<http://doi:10.1017/S0272263100014868>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3ra ed.). Oxford University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2021). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- LoCastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- López Martínez, M. I., y Hernández Sánchez, E. (2017). La pragmática y sus orígenes lingüísticos a principios del siglo XX. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 61-76. <https://revistas.um.es/ril/article/view/283531>

- Martínez, B. y Fernández, A. (2008). The teachability of pragmatics in SLA: Friends' humour through Grice. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/digibug.31778>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*. (20), 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Meihami, H., y Khanlarzadeh, M. (2015). Pragmatic content in global and local ELT textbooks. *SAGE Open*, 5(4). <https://doi.org/10.1177/2158244015615168>
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerio de Educación (2016). *Lengua extranjera*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Mills, A. J., Durepos, G., Wiebe, E., y Aaltio-Marjosola, I. (2012). *Encyclopedia of case study research*. SAGE Publications, Inc.
- Morris, C. W. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (Rafael Grasa, trad. (Trabajo original publicado en 1985). Paidós.
- Omer, A. T. (2014). The speech act of complaint as realized by advanced Sudanese learners Of English compared to native speakers. *Almandumah*. 33, 1 - 28.
<http://search.mandumah.com/Record/642605>

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.2307/1170741>
- Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis: An introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Ramírez, A., & Bustamante, B. (2020). La competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Espacios*, 41(50).
<https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n50p30>
- Rapley, T. y Silverman, D. (2011). Some pragmatics of data analysis. *Qualitative research*, 3(2), 273-290.
<https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=77wHtzvtYM0C&oi=fnd&pg=PA273&dq=interviews+to+collect+data+in+pragmatics&ots=iIBKIQtrRtr&sig=GOA5NrpBygT4tEiriSxb2rHwxjk#v=onepage&q=interviews%20to%20collect%20data%20in%20pragmatics&f=false>
- Ren, W., y Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, 70(4), 424–434. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw010>
- Reyes G. (1994) *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. (2da ed.) Montesinos Editor.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ra ed.). Cambridge University Press.
- Ridder, H.-G. (2020). *Case study research approaches, methods, contribution to theory*. Rainer Hampp Verlag.
- Roever, C. (2009). Teaching and testing pragmatics. En Long, M. H. & Doughty, C. J. (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 560-577). Wiley-Blackwell.
- Roever, C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: A practical guide*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rose, K. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), 27–67.
<https://doi.org/10.1017/s0272263100001029>
- Rose, K. & Ono, R. (1995). Eliciting speech act data in Japanese: The effect of questionnaire type. *Language Learning*, 45(2), 191-223.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00438.x>
- Sánchez-Hernández, A., y Alcón-Soler, E. (2021). Pragmatic instruction in English as an international language. En Tajeddin, Z., y M. Alemi (Edi), *Pragmatics pedagogy in English as an international language* (pp. 95–116). Routledge
- Sánchez-Hernández, A., y Martínez-Flor, A. (2022). Teaching the pragmatics of English as an international language: A focus on pragmatic markers. *Language Teaching Research*, 26(2), 256–278. <https://doi.org/10.1177/13621688211064933>

- Sándorová, Z. (2014). Content analysis as a research method in investigating the cultural components in foreign language textbooks. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(1).
https://www.researchgate.net/publication/331114259_Content_Analysis_as_a_Research_Method_in_Investigating_the_Cultural_Components_in_Foreign_Language_Textbooks/link/5c6691f045851582c3e9e2d6/download
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2013). *Un sueño que se cumple, gracias a "GoTeacher"*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/un-sueno-que-se-cumple-gracias-a-go-teacher/>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the Social Sciences* (3ra ed.). Teachers College Press.
- Stake, R.E. (1995) *The art of case study*. Sage.
- Stalnaker, R. (1972). 'Pragmatics.' En D. Davidson & G. Harman, (eds.), *Semantics of Natural Language*, 380-97. Reidel.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50.
<https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Taguchi, N. (2018a). Description and explanation of pragmatic development: Quantitative, qualitative, and mixed methods research. *System*, 75, 23-32,
<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.010>.

- Taguchi, N. (2018b). Data collection and analysis in developmental L2 pragmatics research: Discourse completion test, role play, and naturalistic recording. En A. Gudmestad & A. Edmonds (Eds.), *Critical reflections on data in Second language acquisition* (pp. 7–32). essay, John Benjamins Publishing Company.
- Taguchi, N. (2019). *Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (1ra ed.). Routledge Handbooks.
- Taguchi, N. y Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4 (2), 91-112.
<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Longman.
- Thornbury, S., y Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.
- Ton Nu, A. T., y Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3), <https://tesl-ej.org/pdf/ej95/a8.pdf>
- Vellenga, H. 2004. Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: how likely?. *TESL-EJ*, 8(2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/?s=Learning+pragmatics+from+ESL+%26+EFL+textbooks&searchsubmit=Search>
- White, L. (2020). Linguistic theory, Universal Grammar, and second language acquisition. In B. VanPatten, S. Wulff, & G. Keating (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp.19–39). Routledge.
- Yin, R. K., (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

- Yin, R. K., (2009). *Case study research: Design and methods* (4^{ta} ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K., y Campbell, D. T. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications, Inc.
- Yule, G. (1996) *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zeff, B. (2016). The Pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094818.pdf>

Anexo 1 Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Consentimiento Informado para Participar en la Investigación

Cuenca, Noviembre de 2022

Por medio de la presente acepto participar en el estudio de investigación denominado **“La Pragmática en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera a nivel secundario: Un estudio de caso.”** Esta investigación se lleva a cabo por el Profesor Gerardo Esteban Heras Urgilés, con cédula número 0301453239, como parte de sus estudios doctorales en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Adicionalmente, dejo constancia de que mi participación es voluntaria y brindo mi consentimiento para que el investigador use esta información en el desarrollo de su tesis de doctorado. Tengo conocimiento de que se mantendrá mi anonimidad en todo momento, y que me puedo retirar de este estudio en cualquier momento, si así lo estimo conveniente.

Nombres y Apellidos:

Fecha:

E-mail:

Número de teléfono:

Firma

Anexo 2 Guía para la Entrevista

Trabajo de tesis doctoral titulado: La Pragmática en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera a nivel secundario: Un estudio de caso

Preguntas para la Entrevista

1. ¿Qué edad tiene?
 2. ¿En qué universidad obtuvo su título de profesor de inglés?
 3. ¿Desde qué año es profesor/a de inglés? ¿En qué niveles educativos ha trabajado?
 4. ¿En qué nivel/es trabaja actualmente?
 5. ¿Cuántas clases de inglés por semana imparte en el BGU?
-
6. ¿Qué significa para Ud. el uso del lenguaje en contexto?
 7. ¿Cree que el contexto influye en el uso del lenguaje? Explique su respuesta.
 8. ¿Cree que sus clases se enfocan en más en gramática o en alguna función del lenguaje?
 9. ¿Ud. enseña o ha enseñado el uso del lenguaje indirecto (¿ironía, sarcasmo, cortesía, etc.? Por ej. cuando alguien dice, “hace calor aquí” y en realidad quiere que alguien más prenda el aire acondicionado.
 10. ¿Qué actividades/materiales pueden mejorar la comprensión del inglés en contexto en sus alumnos?
 11. ¿Qué actividades/materiales pueden mejorar el uso del inglés en contexto en sus alumnos?

Anexo 3 Transcripciones de las Entrevistas

Transcripciones de las Entrevistas

Entrevistado: Sandro

Entrevistador: Esteban Heras

Fecha: 26 de diciembre de 2022

Entrevistador: Bien, muy buenos días ahora nos encontramos con el licenciado Sandro a quien le damos las gracias por aceptar participar en esta entrevista, vamos a empezar enseguida con las preguntas. Sandro, ¿Qué edad tiene usted?

Sandro: Tengo 30 años

Entrevistador: 30 años, ¿En qué universidad obtuvo su título de inglés?

Sandro: Obtuve en la universidad de Cuenca

Entrevistador: Muy bien, ¿Desde qué año es profesor de inglés?

Sandro: Empecé a trabajar en el año 2016 sí

Entrevistador: 2016 muy bien. Son seis años más de seis años,

Sandro: Sí

Entrevistador: Muy bien ¿En qué niveles ha trabajado usted Sandro?

Sandro: Sí bueno en el de acuerdo mi experiencia en el primer trabajo que obtuve, pues trabajé un año enseñando a diversidad de edades a niños adolescentes y adultos en ese primer año, luego consiguió tu trabajo en una escuela en la Carlos Crespi técnico salesiano pues ahí Trabajé tres años más pero solamente como niños cuartos y quintos de básica enseñaba a

ciencias naturales a los niños después de eso pues ya gané un concurso en el

magisterio fiscal y desde el 2020 justamente empezando la pandemia del

Covid 19 pues empecé a trabajar con ya en el colegio Alicia Loza Meneses haya trabajado con la básica superior octavos novenos décimos con segundos de bachillerato y primeros de bachillerato. Bueno este año me tocó dar a primeros de bachillerato.

Entrevistador: Ah perfecto o sea en este año está trabajando usted en primero de bachillerato y ¿En algún otro nivel está trabajando?

Sandro: Sí en la básica superior octavos, novenos y décimos.

Entrevistador: A ya, octavos, novenos, décimos y primero de bachillerato. Muy bien ahora hablando de primero de bachillerato en su institución ¿Cuántas sesiones de clases de inglés tienen ellos por semana?

Sandro: Bueno por semana tienen ellos tres horas a la semana, tengo tres cursos tres paralelos de bachillerato de primeros y doy tres horas a la semana cada uno de ellos. El año anterior era cinco horas pero nos mermaron para este año tres.

Entrevistador: Sí, desafortunadamente nos mermaron y ahora cuando hablamos de horas aquí en Ecuador a las sesiones de clase llamamos horas pero entiendo que no son horas reloj no es cierto cada sesión ¿Cuánto dura?

Sandro: sí duran 40 minutos

Entrevistador: 40 minutos, 40 minutos estaríamos hablando que son 120 minutos dos horas clase, dos horas reloj a la semana sería ¿no? claro y realmente es hace muy poco tiempo. Si antes hablábamos de que era poco tiempo cuando eran cuatro cuatro sesiones ahora mucho...

Sandro: S

í es muy poco, porque ahora ya con este cambio que hubo del año anterior a este tuvimos que reorganizar todo todos los contenidos a ver si qué destrezas ver porque ya no hay mucho tiempo, tampoco y tuvimos que ver en priorizar destrezas que nos parecen a nosotros importantes, porque no se avanza con todo.

Entrevistador: ¿Desde qué año se dio este cambio?

Sandro: Para este año lectivo nos redujeron a tres horas, en la básica tres horas en bachillerato, también de cinco horas que tenemos el año anterior nos bajaron a tres.

Entrevistador: O sea desde septiembre del 2022.

Sandro: Sí, desde este desde septiembre.

Entrevistador: Septiembre 2022, en vez de cinco bajaron a tres y ¿Bajó el contenido también o no?

Sandro: Bueno, eso ya depende de cómo nos organizamos, pero de mi parte yo soy coordinador del área de inglés. Pues sí tuve que pues de ver nos vinieron a mostrar libros de diferentes editoriales pero en mi caso decidí no utilizarlos porque, porque es si tenemos tres horas a la semana y pues no no hacía bien comprar un

libro que tal vez no terminemos en todo el año de revisar todos los contenidos entonces, lo que ha optado es reorganizar todas las destrezas todavía estamos trabajando en eso y priorizar temas temas que son importantes de ir revisando en cada nivel para ver si cómo terminamos el año a ver si se logra ver todos, las destrezas, ver que priorizar, que no que no se pudo, ver cómo avanza la malla curricular...

Entrevistador: Sí ahorita entonces entiendo también se está en una etapa de experimentación.

Sandro: Sí exactamente sí experimentación, estamos.

Entrevistador: Claro a ver cómo funciona estas tres horas con estos materiales que tal vez ustedes utilicen.

Sandro: Sí exactamente de mi parte pues he logrado pues ver algo consolidar algunos materiales del internet de.. he armado un propio módulo de mi parte para los estudiantes, pero así priorizando destrezas lo que lo que más se va a utilizar el año anterior con las cinco horas pues tampoco no terminamos de ver todas las destrezas, imagínense con tres cómo va a ser, muy muy complicado también.

Entrevistador: Exactamente exactamente. Sí eso es lo que siempre hemos pensado hemos vivido aquí hemos experimentado ahora con tres horas muchísimo más difícil, bien vamos entonces a centrarnos un poquito más en el tema principal y comenzamos con la primera pregunta ya dentro de este tema que dice ¿Qué significa para usted el uso de lenguaje en contexto?

Sandro: Sí bueno el lenguaje en contexto, pues en cada idioma pues se tiene en sí un contexto de utilizar el lenguaje tenemos lenguaje formal, informal, situaciones donde se puede utilizar el lenguaje ir a comprar productos, lenguajes para dar consejos, por ejemplo ahí sí hay ciertos contextos en una vida social donde se aplica un tipo de lenguaje. Entonces en inglés entonces también se se pues se prioriza eso en señalarles a los estudiantes por ejemplo qué lenguaje utilizar para dar consejos, que lenguaje para ir a comprar productos, como ordenar una cena, todo eso en es lo que significa para un lenguaje en contexto utilizar cierto lenguaje específicamente para realizar una actividad social, comprar productos o dar consejos o ir al médico como ir a comprar ropa por ejemplo.

Entrevistador: Exacto. Entonces definitivamente el contexto influye en la manera en que utilizamos el lenguaje ¿no?

Sandro: sí sí es importantísimo en qué contexto estamos como personas para utilizar el lenguaje de forma correcta en ese en ese contexto que estemos socialmente en el aprendizaje de un idioma. Eso es importantísimo porque si no se sabe cómo ir a una tienda y qué lenguaje utilizar en una tienda para comprar hacerse entender pues no no vamos a no va a haber una comunicación efectiva.

Entrevistador: Muy bien entiendo ahora en este sentido. ¿Si usted tuviera que escoger entre estas dos opciones? en sus clases ¿Usted se enfoca más en en la gramática o en la enseñanza de alguna función del lenguaje?

Sandro: Bueno en mis clases, pues se empieza con la función o sea decimos desde mi clase vamos a aprender, cómo cómo a decir cosas cómo vamos a comprar en una tienda, por ejemplo

Entrevistador: ¿Ese sería por ejemplo un objetivo de una o varias clases?.

Sandro: Sí sería un objetivo de una clase se pondría de objetivo en el pizarrón objetivo pues como comprar en una tienda y se pone al inicio pues unas frases de ¿Cómo comprar una tienda en inglés? qué frases utilizaríamos y luego pondríamos a pues algunos ejemplos de algunas lecturas de cómo se compraría los estudiantes leen las lecturas en lenguaje en contexto de cómo cómo compran? ¿Qué lenguaje utiliza? y una vez que los estudiantes ya se familiarizan con el tema Pues se ve así de ley tenemos que observar también la gramática de ¿Cómo se utilizan los contables no contables en esa situación?, y después ya se los estudiantes pues se unirían en grupos bueno hacen en grupos y después ellos planifican usando el vocabulario que en el contexto del lenguaje de ¿Cómo comprar en una tienda?. Pues los estudiantes pues aplican lo que han aprendido y arman sus propios diálogos que van a comprar en una tienda que van a comprar y utilizan el lenguaje.

Entrevistador: Muy bien, muy interesante. Ahora me parece no sé que esta ustedes tienen esta oportunidad porque me dice que en este año que es de experimentación después de que les bajaron a tres horas después de cinco, no están utilizando un un libro de texto específico es decir ¿Están utilizando algún libro de texto o los profesores tienen que crear su propio material?.

Sandro: Bueno el Ministerio de Educación a ellos sí tienen un módulo un módulo que ellos nos dan, eee bueno no ha sido actualizado ya desde la ese mismo módulo, hemos estado utilizando en la pandemia, se creó ese módulo pero en mi caso como coordinador del área de inglés no no le he tomado en cuenta mucho en ese módulo, porque de igual forma la

reducción de cinco a tres horas pues no se tomó en cuenta todavía como para que se hagan los cambios a otros módulos nuevos.

Entrevistador: Claro, ahora ese módulo este módulo ¿Es como un libro de texto?, no? entiendo que es así

Sandro: Sí un libro de texto

Entrevistador: para seguir el libro guía para seguir con ejercicios y todo eso ya pero usted me dice que con este cambio de horas por ahora no lo están utilizando muy bien... o sea y ¿Siguen algún otro libro en específico o nada?

Sandro: No, de mi parte de mi parte yo estoy haciendo un módulo nuevo, así con con lo que he considerado importante porque también por ejemplo vienen editoriales ha vendernos algunos libros, claro al revisar esos libros pues tenemos que adaptar toditos esos libros los contenidos con las destrezas que nos manda el Ministerio de Educación. Entonces yo pensando pues he tenido ahí tengo la idea de poner todas las destrezas de lo que tiene el Ministerio y ahí mismo ya tienen destrezas para leer, para escribir ,para comunicarse, todo eso las destrezas, entonces de mi parte yo pienso que sería bueno coger una destreza de por ejemplo de lectura y solo armar actividades para desarrollar esa destreza coger otra de escritura esa que nos da el Ministerio y hacer armar sola actividades para desarrollar esa destreza y ahí creo que sería más efectivo antes de adquirir un libro. Porque en ese libro por ejemplo otros libros de otras editoriales,pues solo tiene actividades, actividades gramáticas, actividades. Pero, pero nosotros como docentes debemos de nuevo ver a ver con qué podemos desarrollar esta destreza, esta destreza así.

Entrevistador: O sea lo que están haciendo ahora es basarse en las destrezas que se espera que logre los estudiantes, tomar algunas de ellas no todas y a su propio con su propio material cada profesor tratar de que desarrollen esas destrezas.

Sandro: Sí, exactamente eso eso estoy intentando hacer este..

Entrevistador: ¿Usted dice que también es coordinador del área de inglés no es cierto?, ahora ¿Usted como coordinador hace que todos que todos sigan digamos todos los profesores de los diferentes niveles de todos sigan la misma idea? o tal vez algún profesor si tiene la libertad de utilizar parte del módulo si lo cree conveniente que se utilizaba antes.

Sandro: Sí, yo estoy en mi colegio pues solo hay dos profesores de inglés, es una compañera y yo y bueno la compañera pues ella da dos segundos y terceros de bachillerato. Pues yo sí le comenté al inicio del año, pues que tenemos que armar un propio módulo nosotros mismos priorizando no solo en las destrezas que están en el gobierno del

Ministerio de Educación, pero ella también sí depende del del tiempo que tengamos cada uno de los docentes pues la compañera No no desarrolló ningún módulo entonces ella me mencionó que iba a utilizar pues el del gobierno que estaba que estaban de segundos de terceros de bachillerato, entonces que sí estaría bien pero pero ya para ir basándonos mejor ya en las destrezas del ministerio antes de seguir un módulo de un libro así que ...

Entrevistador: Entiendo, entiendo. Ahora usted me mencionó que si se enfoca en funciones del lenguaje. Claro que sí se enseña gramática pero la gramática que se utilizaría dentro de esas funciones de lenguaje. Ahora yo he visto en la mayoría de los profesores se enfocan y de manera obligatoria, porque es algo que ellos no consideran correcto se enfocan más en gramática mi pregunta es el hecho de que usted ahora se está enfocando un poco más en las funciones del lenguaje antes que enseñar la gramática directamente, el uso del lenguaje en contexto es lo más importante ¿Ahora para usted es porque ya porque este año no se está utilizando el el módulo o en el módulo mismo ya se recomendaba esto? O ya había ejercicios para desarrollar este aspecto de la enseñanza del inglés

Sandro: Sí en el módulo mismo del Ministerio de Educación pues ahí no no hace mucho énfasis en la gramática porque algunos profesores que empezamos a utilizar ese módulo hecho por el Ministerio de Educación pues no había ejercicios de gramática, no había no había mucho de eso, entonces más se enfocaba en funciones de lenguaje, más lectura pero nada casi en gramática y en los en el en los módulos de que tiene el gobierno entonces para otros profesores pues también, pues sí les decía complicado porque para mandar tareas por ejemplo a veces se mandaba hacer ejercicios de gramática y pues en esos módulos no no hay nada de de práctica para ejercicios de gramática. Entonces no teníamos que ... tenemos que hacer nosotros mismos unas hojitas de trabajo para mandar a las plataformas virtuales a que revisen los estudiantes lo cual era un trabajo extra ya de por parte de nosotros pero no no había nada de así de para enfocarse más en gramática en los módulos del gobierno y otros también mencionaban que, si era si era un medio feo porque porque ahí solo habían lecturas y para los estudiantes se les complicaba bastante porque no no entendían nmuy bien las lecturas.

Entrevistador: muy bien muy bien, se enfocaban más en lecturas me menciona usted no ahora claro lo que puede darse también es de que tal vez en un programa o en un módulo en este caso no se enfoquen en gramática de manera directa, pero no significa automáticamente que si se enfoca en alguna función de lenguaje porque usted me dice que

más bien había lecturas e incluso causaban confusión en los estudiantes, entonces ¿Cree usted que ellos sí se enfocan en las funciones del lenguaje o no realmente?, de pronto Recuerda usted de Alguna algún logro de aprendizaje, algún objetivo de alguna unidad en la que se han enfocado en las funciones de lenguaje.

Sandro: Bueno por ejemplo ahí en ... en pandemia estamos hablando esos tiempos que usamos esos módulos pues había lecturas pero las lecturas sí tenían funciones del lenguaje, por ejemplo tenían lecturas sobre ahí aplicaba mismo en las lecturas también por ejemplo el presente perfecto así todo en la lectura. Pero más no nos enfocábamos en eso de en la en esa, en esa parte gramatical sino en lo que significaba la lectura, ahí decía por ejemplo de las piñatas por ejemplo de las piñatas era el tema central se explicaba sobre esa tradición de las piñatas, todo toda la lectura estaba explicado en ese tiempo explicábamos de las piñatas. Si alguna vez has roto una piñata. Si alguna vez has celebrado con la piñata si preguntas utilizando ese ese tiempo así se practicaban las las lecturas pero, pero no se le hacía consciente como el estudiante de que él está aprendiendo ese tiempo y así más después que hemos terminado esas lecturas pues se les explicaba a los estudiantes para de manera de práctica, que tenían que pues esto es de este tiempo tenían que utilizar está la toda la la estructura de la gramática. Pero tiempo de así de de explícitamente estar ahí la gramática no estaba sino estaba la lectura en ese tiempo pero ... sobre eso y nada más así.

Entrevistador: Muy bien y ¿Era un módulo para todo el nivel de bachillerato?.

Sandro: No, hay tres módulos, un módulo para primero, segundo y tercero.

Entrevistador: De pronto usted me podría hacer llegar esos esos tres módulos ¿tal vez?, si no es mucha molestia,

Sandro: Ah claro sí están en internet, también.

Entrevistador: Ah, están en internet también debe estar ahí entonces módulos para bachilleratos así.

Sandro: Sí es módulo del ministerio módulo uno. De hecho para primeros es un módulo y tiene seis partes pero son bastante materia hay también nos lo explicaban de parte del ministerio que decían que se pueden seguir cualquier orden que ustedes quieran, no no simplemente así en orden, si no podían empezar desde el módulo 5 ver lo que más les convenía a ustedes y bueno pero...

Entrevistador: eso le explicaban los del ministerio, o sea que no, no necesariamente tenían que empezar por el módulo uno.

Sandro: No, podríamos organizarnos como nosotros nosotros queríamos podríamos priorizar lecturas podríamos priorizar escritura.

Entrevistador: Pero entiendo que ciertos objetivos sí hayan sido los mismos en general ¿no? O sea, si es que el profesor escogía en qué módulo enfocarse o en qué unidades enfocarse, pero al final tenía que desarrollar cierta habilidad cierta destreza en los estudiantes.

Sandro: Esa de las destrezas sí nos daban el Ministerio decía. Nos daba lo que se llama currículo priorizado y nos decía bueno estas son las destrezas de inglés ustedes como área tienen que organizar que estos destrezas tienen que revisar durante el año ahí está la destrezas de lectura, destrezas de escritura y lo demás, entonces ahí veíamos por ejemplo escogíamos la destreza de lectura y veíamos en el módulo qué actividad podíamos, qué lecturas podíamos hacer, para desarrollar esa destreza igual la vía de destrezas de escritura, buscamos en el módulo más o menos que se parecía que nos podría ayudar, para desarrollar esa destreza entonces por eso nos decían que mejor prioricen las destrezas y y vean los módulos que que les puede ayudar. Entonces no no empiecen desde el modo uno sino empiezan de los diferentes módulos porque hay en las destrezas no no hay nada de gramática en las destrezas de que nos da el Ministerio no hay nada de gramática ahí solo dicen desarrollar que el estudiante sea capaz de reconocer los los reconocer la reconocer las la idea principal, ideas secundarias, es una destreza así entonces. Tenemos que ver lecturas para que puedan los estudiantes desarrollar esa destreza, igual en escritura que el estudiante sea capaz de crear cuentos cortos por ejemplo, entonces tenemos que ver así que actividades en los módulos para que nos ayude a desarrollar esa destreza entonces todo tenemos que ir revisando los módulos a ver que nos podía ayudar para desarrollar las destrezas. Pero ahora en este año pues como todo eso en base en la destreza pues yo de mi parte, He decidido hacer eso solo la destreza y ir armando nosotros mismos, actividades para desarrollar esa destreza, ya no basándonos en en otros libros, solo nosotros mismos para solo priorizando destrezas destrezas de esa forma.

Entrevistador: Entiendo entiendo y las destrezas están establecidas en cada módulo ¿no?

Sandro: Sí ya de eso también ya depende de de cada cada institución porque a nosotros por ejemplo de mi parte que, hemos cogido las destrezas y tenemos que desagregar las destrezas, porque eso lo nos dan una destreza para bachillerato por ejemplo es una destreza y esa destreza se debe ir desarrollando en primero segundo y tercero de bachillerato. Entonces como se nos cortaron las horas ya tenemos solo tres horas entonces de mi parte y

yo con mi otro compañera Pues nos juntamos y ya armamos y armamos una como un tipo calendario a ver si nos daba el tiempo para revisar esas destrezas entonces para primero de bachillerato cogimos una destreza bueno esta destreza vamos a ver en primera de bachillerato y luego cogíamos otra destreza está vamos a ver en segundo de bachillerato y está como esta más difícil pues esta destreza vamos a desarrollar en tercero de bachillerato. Entonces íbamos desagregando las destrezas algunas destrezas digamos haciendo un poquito más fáciles, otras veíamos en todos los tres años, porque parecía importante. Entonces esta destreza vamos a verlos en primero segundo y tercero de bachillerato, entonces se ven todos los tres años, entonces ya las destrezas nos dan el Ministerio pero nosotros tenemos libertad de ir poniendo eee que cuál es la más importante en cada en caso.

Entrevistador: Ustedes pueden agregar otras otras destrezas que de alguna manera ayuden también a desarrollar esta destreza principal pero ya que voy a ya que voy yo a analizar también los módulos en cada módulo si están, ¿No es cierto?, las destrezas deben estar al principio las destrezas que se espera que los estudiantes desarrollen, ¿sí? ¿no es cierto?

Sandro: Bueno están los temas pero no....

Entrevistador: ¿Y dónde podría encontrar yo las todas las destrezas?

Sandro: Están en la página del ministerio también sí le pueda enviar también

Entrevistador: Ah ya. Porfa por fa me ayuda después con eso ya bien. Vamos con lo siguiente pregunta: ¿Usted enseña o ha enseñado el uso de lenguaje indirecto?, siempre estamos hablando del inglés no el uso de lenguaje indirecto por ejemplo ironías sarcasmo ciertos tipos de cortesía por ejemplo cuando alguien dice “hace calor aquí” en algún cuarto donde hay bastantes personas queriendo que alguien más prenda el aire acondicionado en vez de decir directamente “Oye tú prende el aire acondicionado” ese tipo de cortesía entonces no sé si recuerda es que se enseña también este tipo de lenguaje.

Sandro: Bueno ese tipo de lenguajes muy difícil la poderlo enseñar en clases porque, bueno estamos enseñando por clases pero llegar a ese punto de que un lenguaje indirecto. No no se llega hasta hasta ese nivel bueno se podría explicar cómo qué opciones una persona dice. Está haciendo mucho calor en esta habitación pues explicar que eso significa que pues podrías abrir la ventana o abrir o abrir otro pero explicar así directamente, pero llegar a ese ambiente de que un profesor va entra en la clase y dice a esta haciendo calor y el estudiante inmediatamente pues prende o abre la puerta o dicen si puedo prender el ventilador pues no, no se ha llegado a ese nivel se podría se enseña

pero pero no de esa forma de indirectamente sino se dice esto significa que tú debes prender el ventilador si dicen esto debes preguntar así en ese nivel no no se ha llegado.

Entrevistador: Tampoco ningún tipo de sarcasmo o ironía

Sandro: no

Entrevistador: por ejemplo decir sí está bonito, cuando en realidad no pensamos eso cosas así ¿No cierto? y usted me dice que es principalmente por el nivel de los estudiantes.

Sandro: Sí, por el nivel porque también, sí están bueno eso el logro de de tratar una un contexto enseñarle, un contexto al estudiante en clases si es un poco demorado y cuando pues ya van aprendiendo un poco cómo se utiliza el lenguaje en ciertos contextos, pero después ya llegar a ese nivel de sarcasmo, ironía o el lenguaje indirecto pues no no sea, no sea ha avanzado hasta esa parte hasta ese nivel se podría llegar a eso pero pienso que se tomaría muchísimas horas de clase solo en un tema para que los estudiantes conversen se suelten un poco más hablen, usen el lenguaje libremente en clases, pero casi nunca se bueno casi nunca se logra hasta ese nivel. Los estudiante sí practican las funciones del lenguaje en clases en grupos hacen la presentación explican las oraciones que han hecho las hablan pero de si de llegar a ironía o lenguaje indirecto no se ha llegado hasta hasta ese nivel.

Entrevistador: Sin embargo, ¿Usted sí considera que eso sería importante así sea en niveles más avanzados?, claro que ya una vez que terminan sexto ya acaban la secundaria pero de pronto si pudieran digamos continuar con ese aprendizaje por decirle en la universidad o en algún instituto. ¿Considera usted que sí sería importante que aprendan también el uso del lenguaje indirecto?

Sandro: Sí sí me parece muy importante que logren alcanzar hasta ese nivel porque ya pues demuestra que un estudiante pues tiene un nivel alto de aprendizaje de dominio de una lengua y es importante porque hay en cada en cada cuándo se aprende un lenguaje, pues en cada ciudad o en cada pueblo pues se tiene su propia forma de actuar de formas de ironía o formas de lenguaje indirecto que solo se comprende cuando ya está inmerso en ese lenguaje y eso es bueno que los estudiantes pues logren también alcanzar ese nivel, pero en las aulas de clase pues a este nivel de que estamos pues empezando inicial tratando que estudiantes se sienta cómodo con el lenguaje pues no no se ha logrado pero tal vez el lenguaje si en las universidades pues que se logre esa libertad de utilizar el lenguaje y que los estudiantes entiendan ese uso de del lenguaje in directo o ironía pues es fantástico.

Entrevistador: Muy bien, entonces la enseñanza del uso del

inglés en contexto sí es importante ¿no?, no así sea en niveles ya más avanzados ahora concretamente pensando un poco en sus actividades ¿De qué manera piensa usted que sus actividades contribuyen para desarrollar esta habilidad el uso de lenguaje en contexto en sus estudiantes?

Sandro: Bueno en las actividades en las aulas de clase que tenemos la oportunidad pues de enseñar el inglés a los alumnos pues es importante, este lenguaje en contexto hacia ellos así ese planifica las clases en los demás pero ese lenguaje en contexto, es importante porque a través de ellos del estudiante pues puede desenvolverse después de en otra en otra cultura, si viajan a Estados Unidos ya saben que el lenguaje en contexto van a utilizar para ir a ir a comprar, o para ir al doctor, o para o para pedir ayuda o pedir permiso. Entonces eso es muy importante para que los estudiantes pues vayan desarrollando esas debilidades, ahora en las aulas de clase pues también si hay pues estudiantes pues que no no le no le toman muy en serio no les

toma muy, no les gusta mucho la esta parte de inglés yo sí he observado pues en clases a veces pues estudiantes no quieren participar o o se o se acholan o son muy tímidos en esa parte y no no desean participar mucho hablando

bueno así les animo también para que desarrollen esa ese lenguaje en contexto que que participan, pero pero a veces no no no lo hacen de de buena manera a veces no no saben cómo realizarlos. Entonces a veces también se les pide mejor que organicen bien sus ideas que escriban en primero en papel las oraciones, para que después se puedan expresar las que tiene pero de así espontáneamente a lograr hasta ese nivel también se necesita muchas repeticiones de ese lenguaje. Pues si con el tiempo lo mismo como se mermaron a tres horas pues a veces se ve solo se tiene una hora de práctica a veces lenguaje en contexto, una o dos horas de práctica porque igual tenemos que obtener las calificaciones y las notas y a veces mejor se hacen grupos o a veces se mandan trabajos escritos para revisar si se utiliza de buena forma ese lenguaje en contexto, pues pues no hay tiempo para desarrollar mucho esa espontaneidad de usar... es libremente...

Entrevistador: Ahora en este en esta misma línea ¿Qué actividades cree usted que pueda mejorar la comprensión?. Aquí hablando Ya solo de comprensión no del uso, primero la comprensión del inglés en contexto en sus alumnos ¿Qué actividades podría mejorar piensa usted que que usted realiza? o que podría realizar.

Sandro: Bueno de actividades serían lecturas lecturas es lo que en ..

Entrevistador: ¿ qué tipo de lecturas? lecturas de qué lecturas de que..

Sandro: Lecturas de por ejemplo, lo que me ayuda también en la universidad he tratado de aplicarla a mis estudiantes y me ha ayudado mucho de las lecturas de Easy to Stories, de esa serie de lectura de ir aplicando eso de que tenga más..

Entrevistador: Easy to read Stories. ¿Qué otra actividad?

Sandro: Yes, si si

Entrevistador: ¿Qué otra actividad?

Sandro: esa y también escucha de input Pues eso hemos utilizado, YouTube hay ahí algunas prácticas de para escuchar bueno...

Entrevistador: La práctica la práctica de escucha por ejemplo videos de YouTube podría tal vez mencionar ¿Qué tipo de videos?

Sandro: Sí, ahí en YouTube pues hay algunas actividades que se toman de de para hacer esos pruebas de Toeffl o Cambridge eso es de esas pruebas ahí vienen ya con ejercicios mismo en YouTube Entonces como docentes pues ponemos el nivel A1 o A2, o B1, dependiendo de con qué curso se trabaje pues y se y se va bueno ya se copió pues de ese esos ejercicios con las preguntas y se les ponen la hojita de trabajo a los estudiantes después los estudiantes luego tienen que escuchar el audio y e ir repasando haber si han entendido bien esa parte una vez que pues que ya se hacen las escuchas, pues yo como docente pues les doy las respuestas correctas a ver si ya han hecho bien si han entendido Y también a medida que transcurre el audio de inglés pues se les va explicando a los estudiantes en qué parte está la respuesta aquí dice esto escuchen bien. Voy a repetir de nuevo que puedan escuchar esta parte y bueno se les va explicando paso a paso dónde están las respuestas en escucha

Entrevistador: ya muy bien videos, Entonces se podría pensar que usted si utiliza bastantes videos en sus clases más o menos a ver si tienen ellos tres sesiones de clase semanales en promedio Cuántas ¿Cuántas clases semanales utilizaría este video?

Sandro: Bueno de acá semanales serían como unas dos veces al mes alguna vez al mes

Entrevistador: una o dos veces al mes muy bien. ¿Qué otra actividad cree usted que podría mejorar la comprensión del inglés en contexto?

Sandro: Bueno la comprensión sería como presentaciones de los propios estudiantes también se prioriza esa parte que los dientes realizan presentaciones, a veces individuales también.

Entrevistador: Pero entonces ahí sería ahí se analizaría lo que los estudiantes lo que los compañeros entienden ¿verdad?. Sí la comprensión muy en presentaciones de los

estudiantes analizando lo que sus compañeros entienden si es que lo entienden, ¿Alguna otra actividad para mejorar la comprensión?

Sandro: Bueno esos esos tres he utilizado más frecuentemente en mis horas...

Entrevistador: Y si hablamos del uso ahora ahora sería el output ¿No es cierto? la producción de los estudiantes ahora para que ellos puedan mejorar el uso del inglés en contexto ¿Qué realiza usted? ¿Qué actividades?

Sandro: Bueno en esa parte pues con más bachillerato pues ellos me están un poquito más avanzados pues ,bueno ahí se organizan en grupos por ejemplo se unen en grupos según la función por ejemplo de de ver el que va qué van a hacer en el futuro qué van a hacer en cinco años ustedes. Entonces ahí tienen que utilizar, utilizar unirse en grupos y ver entonces se llama una presentación ellos ellos dicen que en cinco años van doctores, tiktokers, youtubers entonces utilizan esas partes pero de esa forma corta para que entiendan cómo se utiliza esa parte y y qué función están utilizando que es para descripciones en el futuro.

Entrevistador: Entonces, sería trabajos en grupos que luego terminan en una presentación de de cada grupo muy bien...

Sandro: También se hace individualmente a veces a veces

Entrevistador: o presentaciones individuales.

Qué, ¿Qué otra qué otra actividad podría contribuir a este desarrollo?

Sandro: Bueno eso es lo que he utilizado otra que son roleplays ... pero sí pero eso también es muy escaso la opción de roleplays porque como si son bastantes estudiantes también en el aula, de clase pues, a veces pues ya se se utiliza mucho mucho tiempo para la preparación de roleplays y y pues es muy muy escaso el tiempo para que puedan presentar todo.

Entrevistador: ¿Cada qué tiempo cree usted que utiliza roleplays?

Sandro: Casi una una vez de cada quimestre.

Entrevistador: Serían unas dos veces por año escolar.

Sandro: Dos veces por año

Entrevistador: Sí más o menos unas dos veces y cuando lo hace cómo ¿Cómo lo hace usted?, les da el el

todo el guión, ellos crean parte del guión, trabajarían en parejas, en grupos

¿Cómo más o menos es?

Sandro: No, siempre es en grupos porque también si son bastantes alumnos entonces se unen en grupos dicen que van a trabajar en esta en esta parte yo les doy el tema. Ellos

tienen que pues escribir ya los diálogos primero escriben los diálogos que va a decir cada uno de del grupo yo les paso revisando a ver si está bien escrito como...

Entrevistador: Usted solo les da el tema, Es el mismo tema para todos pero ellos desarrollan su propio diálogo.

Sandro: Sí exactamente ellos desarrollan su propio diálogo, ellos pues ahí pueden utilizar lo que también utilizan los celulares en clase, de que saquen qué averiguen que¿Cómo se utiliza? esta parte pues de ahí van armando los diálogos de ahí yo les reviso la la última parte para ver si ya está todo bien...

Entrevistador: Muy bien interesante, alguna otra alguna otra actividad...

Sandro: todo lo que más utilizo

Entrevistador: y finalmente la última pregunta dice ¿Qué materiales qué materiales cree usted materiales didácticos no cree usted que son los más adecuados para desarrollar esto que estamos discutiendo estamos hablando?, que es el uso de lenguaje en contexto y si ya usted tiene idea la

de lo que es el contexto, cómo el contexto influye en el uso del lenguaje usted ha contado que incluso si se enfoca en en las funciones del lenguaje ahora ¿Cuáles serían los materiales adecuados para que los estudiantes desarrollen estabilidad?

Sandro: Bueno en esa parte en mi institución, pues solamente contamos pues con un infocus en el en el en el la clase, entonces lo que se utiliza es priorizar lo que tenemos no no hay como, no hay como traer más más cosas entonces lo que se hace es hacer presentaciones en Powerpoint, presentar las imágenes o las frases en contexto no también se podría utilizar la misma pizarrón pero con Power Point pues es más rápido, ya están las frases

todos incluidas y se les puede mandar a los estudiantes después por su plataformas virtuales a que practiquen esa esa las funciones que están ahí las frases de que van a utilizar, entonces eso los que utilizarían se utiliza el Powerpoint en el proyector de ahí los estudiantes también puedes utilizar con sus sus apuntes sus a veces toman pues fotografías con los celulares para que tengan ahí la todas las frases para que practiquen, y después si es que hay tiempo y y un poco más de de de participaciones de estudiantes pues se armaría una hojas de trabajo que se imprimirán ahí con todas las frases. Pero eso sería todo de ahí no hay más más recursos de cómo utilizar...

Entrevistador: Ya osea, presentaciones en Power Point a través del proyector, hojas de trabajo. Por las limitaciones que existen en la institución no pueden utilizar más ¿No?, pero claro si es que usted pudiera digamos que tuviera acceso a más materiales didácticos ¿qué podría utilizar usted?, hablando exclusivamente no para enseñar cualquier tema sino para el uso del idioma inglés en contexto del lenguaje en contexto.

Sandro: No pues si fuera de mi parte yo pues crearía mi propio laboratorio de inglés ahí aparte en un aula aparte o también utilizaría pues diferentes estaciones por ejemplo... Entonces por ejemplo me pues utilizaría mi propio laboratorio ahí usaría diferentes estaciones así como de contextos pues en esta en esta parte de la del laboratorio pues diseñaría para ir cómo ir al doctor armaría todo el set de doctor ...de doctor tu de paciente ser más libre no solamente estar sentado en el curso y nada más sino armar como escenografías de aquí vamos a ir a un mercado, vamos a ir a aprender a comprar en un centro comercial, armaría un centro comercial muy bonito pues y ya interactuar Ya solo utilizaría el lenguaje que hablaríamos tiene estos servicios para comprar estas frutas cuánta cantidad pedir entonces ahí me haría diferentes de escenografías Pero eso sí se metería, muchísimo material y muchísimo tiempo pues para ir desarrollando cada uno también pues utilizaría la la parte de recreo, pues en la parte de recreo casi pues se pasan también jugando, pero también es importante que ellos utilicen el lenguaje ahí pues en esa parte más del contexto que se utiliza es comprar cosas, entonces armaría en el bar alguna o alguna parte para que ellos practiquen el comprar cosas, en las tiendas

Entrevistador: O sea el uso de objetos el uso de objetos reales ¿no?

Sandro: sí contextos reales en situaciones reales no solamente en el aula sino ya utilizarlo en contextos reales fuera del aula.

Entrevistador: ¿Y Cómo los chicos podrían utilizar el lenguaje en contextos reales?, a sabiendas de que nosotros vivimos en un país donde se enseña y se aprende el inglés como idioma extranjero.

Sandro: Bueno eso como decía bueno si si fuera de mi parte si yo tendría los recursos para hacerlo pues armaría de esa forma con más en el recreo que más donde se utiliza en la institución ahí pues tiendas que solo hablan en inglés o pedir por ejemplo, ... a los médicos que están ahí que hablan un poco de inglés, como ir al paciente así pero eso sí tomaría tiempo, pero pero eso más en el recreo de ahí afuera de la aula de clase pues ya casi nunca se utiliza el inglés ya después, pero dentro de la de la institución educativa fomentaría esa parte de del inglés en el recreo más para que se dan ese contexto que es comprar cosas y de

ahí también si fuera de mi parte pues armaría un laboratorio de inglés cada una de las clases pues se daría un tema en este en este tema pues vamos a aprender a comprar cosas, bueno pues se armaría ese día o esa semana solo para comprar cosas los estudiantes tendrían ahí para para practicar ese lenguaje contexto de comprar cosas, la otra semana Pues sería pues para ir al doctor por ejemplo solo se armaría para ir al doctor la siguiente semana solo para dar consejos pues se armaría solo para eso eso también sí es importante porque a veces sí se ve los temas en el contexto que cómo dar consejos, cómo ir a la tienda pero solo se ve limitadamente durante una o dos semanas después transcurre el tiempo y ya los estudiantes pues ya se van olvidando no no no practican mal y se van olvidando pero si se tuviera específicamente un lugar, para ir retroalimentando ya los temas que han visto.

Generalmente para toda la institución no solamente para un curso entonces... en esta semana pues vamos a practicar para ir a comprar cosas. Entonces todos los estudiantes van a practicar esa parte esta semana, cómo ir al doctor, entonces todos los estudiantes practican como ir al doctor ... ir a ir priorizando esa parte como dije pues sí se si se enseña esas partes, pero ya para el siguiente año pues hay que eso ya se olvidan, o a veces ya se logra una meta ya saben cómo hacer eso ya dan consejos o ya saben como ir a comprar cosas pero después al año siguiente pues ya sería no no practicado se se quedan ahí ...han practicado y ya no no se acuerdan al siguiente año y otra vez hay que practicar un ratito así.

Entrevistador: Claro Así es no eso es lo que nos toca hacer a los profesores cada año sobre todo cuando, nuestros estudiantes no muestran un interés intrínseco en aprender el idioma no ¿Por qué cree usted que sigue habiendo esta especie de resistencia entre los estudiantes a aprender el inglés?, este concepto de que en inglés es difícil, ¿Qué piensa usted? ¿cuál cree que sea la principal razón porque los estudiantes especialmente de secundaria podría ser piensan? que el inglés es difícil ...

Sandro: Bueno yo personalmente ... Yo personalmente, Yo también era una de esos cuando estaba en el colegio a mí tampoco no me gustaba nada el inglés así no no le prestaba mucha atención solo era así una materia más en la clase más me priorizaba las otras materias que eran que eran más importantes para mí como matemáticas química, ...aparte así para así se cumplía todo pero pues no se aprendía cómo hablar, eran ...yo cuando ya aprendí a hablar inglés también si era pero no era por el colegio sino por cursos aparte y ahí entendí pues que lo importante es hablar es que hable el estudiante ahí le motivan bastante el

estudiante que pues que sepa hablar cuando ya el estudiante está hablando. Pues eh Pues también se motiva y sigue aprendiendo más. Pero eso también yo sí le sí le ve un poco complicado pues lograr esto en la en actualmente porque como está metido dentro del currículo el inglés pues se debe cumplir con con notas y con los demás de que tenemos ir cumpliendo. Yo siempre pensaba pues que pues que el inglés el aprendizaje de un idioma debe ser el más libre más libre que de mi parte yo no le le pondría dentro de las otras asignaturas y no sacarle así sacarle del currículo porque porque todos. Porque todos los alumnos pues de octavo hasta tercero de bachillerato todos los alumnos pues están están aprendiendo un lenguaje a algunos alumnos de octavo por ejemplo son si están algunos de ellos ni han visto inglés en la escuela entonces lo tengo que empezar de nuevo con los de octavo desde cero pero algunos estudiantes de octavos sí sí tienen buen nivel. Entonces pues formaría grupos así no de edades sino de de nivel o sea tú estás en el nivel A2 o de uno tú sí puedes ir desarrollando más tu lenguaje juntaría con otros que ya están más avanzados que están en segunda, tercera y ya ellos ya así comienzan a aprender a hablar o también daría temas temas por ejemplo así como explicaba antes solo enfocarse en el contexto en el contexto en este en esta clase pues vamos a aprender cómo ir de compras y ya si el estudiante logra eso pues muy bien. Ya esa semana todo sobre compras la siguiente semanas como dar consejos, la siguiente semana pues como disculparse la siguiente semana como es, solo enfocarse en contextos, porque muchas veces de los libros o módulos pues ahí está gramática el docente viene a ver hagan los ejercicios de gramática que están ahí o para sacar esta nota pues vamos a tienen que hacer estos ejercicios o tienen que escribir 10 oraciones de utilizando este tiempo y bueno los estudiantes ya para cumplir tienen que hacerlo pero más para de mi parte sería como temas así y eso también ir trabajando este tema de contextos ahí. Creo que sería que solo se priorice el hablar y al hablar.

Entrevistador: ¿ Usted cree que una de las razones es por la que no se no se enfoca la enseñanza en desarrollar la destreza de hablar?

Sandro: Sí más de hablar, sí porque cuando el estudiante ya está hablando pues ya es más el estudiante mismo ve que sí está progresando que está hablando lo demás, pero una clase de inglés pues como estamos ahorita pues solo se centra en obtener notas en o sea cada tema. Vamos a aprender esta parte y tu vas a ser evaluado te puedo poner esta nota a ver si hablas bien pues vas a tener una nota si solo se priorizan en hablar, en hablar también pues va a ir a es más libre o sea está bien que hables pero si cometes errores pues está está bien

porque igual estás aprendiendo y ya está están hablando están interactuando no? así aprendí yo. En un curso en línea... en un curso que yo también entré pero solo me enseñaron a hablar no sé solo íbamos íbamos a un tema de contexto a esta clase vamos a aprender a dar consejos y solo aprendimos vocabulario de dar contextos. Y eso nada de ejercicios de que hagas 10 ejercicios 50 ejercicios o algo de escritura o así ya cuando ya pude hablar pues ya después ya cuando iba al colegio pues en el colegio solo era gramática y pues ya como se podía hablar ya solamente se llenaba los espacios en blanco, porque era lo mismo hablar y escribir que estaba...

Entrevistador: Muy bien muy bien muy bien Muchísimas gracias Sandro nos ha compartido algunas ideas muy interesantes una novedosa al menos que no no he escuchado yo en las entrevistas es que usted piensa que se debería quitar el inglés del currículum en primaria y secundaria para así tener más libertad y tal vez organizarles por niveles a los estudiantes yo creo que son ideas interesantes que o sea se deberían poner en práctica y ver si se tienen mejores resultados ¿no?.Y muchísimas gracias licenciado Sandroy será hasta una próxima oportunidad.

Sandro: Ya, Muchísimas gracias.

Entrevistada: Ana

Entrevistador: Esteban Heras

Fecha: 22 de diciembre de 2022

Entrevistador: Muy bien nos encontramos ahora con la Licenciada Ana. Ella es profesora en el colegio Técnico Salesiano de la ciudad de Cuenca. Vamos a empezar con la entrevista agradeciéndole por su participación. Bien, la primera pregunta dice eee: ¿qué edad tiene Ana?

Ana: Ten.. crmmm crmmm, perdón, tengo 28 años

Entrevistador: ¿En qué universidad obtuvo su título de profesora de inglés?

Ana: En la universidad de Cuenca

Entrevistador: ¿Desde qué año es profesora de inglés?

Ana: Yo soy profesora de inglés desde el año 2020 y he trabajado en los niveles de básica superior y también de bachillerato

Entrevistador: Muy bien, básica superior estamos hablando “octavo” eee de desde octavo, o sea niños más o menos de unos diez años... 9-10 años

Ana: No, un poquito más grandes, un poquito, un poquito más grandes, 11 12 13

Entrevistador: Ya muy bien y ¿Con qué nivel trabaja actualmente?

Ana: Actualmente trabajo con bachillerato

Entrevistador : con bachillerato, muy bien, ¿Cuántas sesiones de clase de inglés tienen por semana cada grupo de estudiantes?

Ana: Trabajamos con dos días a la semana y dependiendo del nivel cambia la carga horaria. Con segundo de bachillerato estamos trabajando un poquito más exactamente tres horas veinte a la semana y con tercero de bachillerato estamos trabajando con dos horas cuarenta a la semana.

Entrevistador: o sea eee horas reloj serían tres horas veinte y dos horas cuarenta.

Ana: dos horas cuarenta, sí

Entrevistador: aaa Muy bien muy bien muy bien. ¿Y en tercero con cuántas se trabaja?.

Ana: Con dos horas cuarenta

Entrevistador: Dos horas cuarenta también, muy bien muy bien entonces, ¿Usted está en en los dos grupos en primero y en segundo?

Ana: En segundo y en tercero

Entrevistador: A perdón en segundo y en tercero

Ana: Sí

Entrevistador: En segundo y en tercero Muy bien. Vamos a hablar entonces ahora un poquito caught caught,.. perdón... del proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera pregunta dice: ¿Cree que el contexto influye en la manera en que nos comunicamos?

Ana: Sí, estoy de... estoy de acuerdo con esta bueno con esta pregunta porque he notado que los estudiantes, pero no solamente ellos, todas las personas en general tienen maneras diferentes de comunicarse según en el contexto la situación en la que están y con quién están hablando. Un estudiante en el colegio se dirige de manera diferente a sus amigos, que

a sus profesores. Entonces de esta manera, el contexto va a moldear la manera como ellos se comunican con los demás.

Entrevistador: Muy bien, muy bien. Entonces en base a su respuesta: ¿Qué significa para usted el uso del lenguaje en contexto?.

Ana: El lenguaje en contexto sería la la forma como decidimos expresarnos dentro de ciertos contextos, sean sociales, sean académicos. Vendría a ser las desde las palabras que utilizamos, la forma como expresamos nuestros pensamientos tal vez de manera más educada, de manera más frontal, de manera más directa para obtener los resultados que esperamos. Así mismo vamos a estar modulando nuestro vocabulario e incluso nuestras expresiones para poder llegar mejor a la al digamos al público con el cual queremos comunicarnos. Ese sería el lenguaje en contexto según la situación.

Entrevistador: Perfecto, perfecto, muy bien. Ahora, en sus clases en general ¿Cree usted que el enfoque va más hacia la gramática o más hacia la enseñanza de alguna función de lenguaje?.

Ana: Creo que se enfocaría más en la gramática, eso se debe a los libros con los que se trabaja, que en este caso son libros de Cambridge que he notado que están bastante ubicados hacia la gramática, tienen ciertos ciertos puntos que son un poco más de las funciones, pero a mi parecer son muy cortitos y no se explican. No explican de manera adecuada al estudiante o no le dan suficientes oportunidades de seguir trabajando con esas funciones y están más bien como para completar o digamos un poco más rellenar las unidades, no son el tema central de cada de de cada clase, más bien la gramática se le da como más importancia y la gramática no se le suele dar como un propósito, sino simplemente esta gramática se utiliza para esto y esa gramática para lo otro. Cuando se le podría tal vez intentar enlazar directamente con una función. Usemos el pasado tal, para hablar de una vacación y tal vez enfocarla más hacia el uso en en la vida real.

Entrevistador: Perfecto, perfecto. Sí Sí justamente eso es también lo que se quiere no que no se enfoque mucho en la gramática sino en el uso o en la enseñanza de una función de lenguaje para así poder enseñar el uso del lenguaje en el contexto muy bien. eee O sea según lo que entiendo, incluso ¿Los objetivos que se plantean para cada unidad girarían alrededor de de algún punto gramatical?.

Ana: Sí, usualmente por ejemplo, un objetivo podría ser simplemente utilizar el pasado perfecto para describir acciones del pasado, lo cual es bastante general.

Entrevistador: ajam muy general, muy general. Muy bien.

Ya, Bien, pasemos a otra pregunta ¿Usted enseña o ha enseñado lenguaje o comunicación indirecta.

Ana: aaajj Normalmente Normalmente no suele venir mucho esto más que nada en el colegio porque los estudiantes de colegio a pesar de que según el currí... eel sí según él El currículo actual debería terminar su bachillerato con un nivel de B1, la realidad es que los estudiantes no están llegando a estos niveles. Por lo tanto se les complica bastante el lenguaje directo, como para también intentar darles un lenguaje indirecto entonces... uno uno quisiera intentarlo pero es bastante complicado cuando tienen bastantes vacíos de gramática, vacíos de vocabulario que no les permite entender cosas que realmente son sencillas, cosas que ellos deberían conocer. Sin embargo; por ejemplo, en el colegio en donde yo trabajo tenemos que preparar a los estudiantes para que den el B1 preliminary The Cambridge, para lo cual les damos ciertas clases dónde se les prepara; por ejemplo para el speaking, para el listening y en ese en ese tipo de clases se les intenta hacer que utilicen más recursos ya sea; por ejemplo sinónimos, tal vez parafrasear o dar entender las palabras usando frases que ellos conozcan. Que son estos temas que siempre se dan en lo que es Cambridge, que no utilizan la frase o la palabra directamente sino que la explican de otra manera. Ahí, un poco se les puede intentar enseñar que tal vez reconozcan un sinónimo o que la explicación de una palabra puede ser dicha de varias maneras que quiere decir lo mismo. Entonces un poquito sí sí se intenta, pero si es el problema de que hay vacíos. Eso los chicos en los colegios no están llegando a los niveles que deberían según lo marca el currículo, entonces sí sí es complicado.

Entrevistador: mmm Claro o sea usted piensa que para enseñar este tipo de comunicación, el lenguaje indirecto. Sí, ¿Se necesita que los estudiantes tengan un nivel más avanzado que el que normalmente tienen en el colegio?.

Ana: Sí, porque cuando no entienden ideas claras directas, entonces se les complica mucho más entender tal vez algo un poco más indirecto, una forma que no es así tal cual se esperaría.

Entrevistador: Claro ¿Creería usted que hay esa especie de resistencia en los estudiantes a aprender inglés siempre es el pensamiento de que es difícil? ¿Por qué cree que todavía tenemos esa situación?.

Ana: Yo creo que es mmm bueno creo que es de entrada, eee el poco uso que se le que ellos encuentran en el inglés afuera de su contexto académico. He notado que muchos estudiantes no sienten ningún tipo de interés por el inglés porque en su contexto diario, familiar, fuera de las clases no lo utilizan para nada. Es decir, son personas que escuchan solamente música en español, ven las películas en español, se comunican en español con sus amigos o con sus padres, entran a las redes sociales y consumen contenido en español, entonces no no buscan o no sí no no buscan, no están expuestos a otras formas. Por ejemplo, ya sea incluso desde la música, una película o tal vez que tengan eee algún conocido que hable otro idioma, que ellos vean que se le puede dar un uso al inglés que no es solamente el libro y el verbo To Be. Que está allí, si no que realmente se lo es una herramienta para comunicarse, creo que ellos no no lo ven de esa manera en el colegio, tal vez después algunos ya cuando llegan a la universidad tal vez piensan que para el trabajo, para el ascenso, ya empiezan a dar un poquito más de interés, pero en el colegio aún hay esa resistencia porque no lo utilizan, entonces no le no le sienten que es una herramienta de comunicación sino solamente como una teoría más lo que ellos tienen ahí.

Entrevistador: A ya si, Sí tiene mucho sentido, yo sí estoy de acuerdo con esto. y y en base a sus respuestas se me ocurre que tal vez las universidades dentro de sus requisitos de admisión podrían tomarles un examen tal vez B1 no? o B2 y que ese es pero un examen B1 o B2, pero que sea real y que también sea parte de los requisitos digo para tal vez motivarles un poco más, porque si es verdad que en el colegio a los chicos como que no les interesa mucho. No le ven mucho el uso pero tal vez motivarles de esa manera también ¿no?, motivarles, presionarles.

Ana: Sí podría ser, porque se supone se supone que ellos están queriendo llegar al nivel B1. Debería ser diga la base con lo que ellos están graduándose, pero vemos que no, realmente en la en la práctica no se está cumpliendo el el B1 en los Colegios, el A2 con suerte, el A2 con suerte

Entrevistador: mmm claro, no, Muy bien, muy bien, muy interesante. No le miento pero sus respuestas están muy interesantes, nos va a servir de mucho. Vamos con la siguiente ¿Considera que enseñar el uso del lenguaje en contexto es importante dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje de inglés?.

Ana: Claro justamente yendo a lo que hablamos anteriormente de que no le ven el uso comunicativo al idioma del inglés, tal vez si estuviera dentro de un contexto ellos podrían conectarse, tal vez así un poco más interesarse con el idioma ver qué se le puede usar en

muchas cosas para diferentes situaciones. Aaa, el único problema también aquí es justamente el propio currículo que a veces un profesor tal vez tenga muchas ideas; o diga yo les voy a ver, a mostrar unas películas, a mostrar un un una salida de campo, vamos a ver a o a explorar y explicar en inglés lo que estamos viendo, pero por los mismos tiempos tiempos bastante limitados que hay a veces en las escuelas, en los colegios y la presión de avanzar con el material siguiente unidad siguiente, unidad ya otro tema entonces a veces se complica. Entonces no hay realmente el tiempo para poder tener un poco más de tranquilidad de buscar otras formas de enseñar que no sean solamente el el libro. Vamos a lo siguiente la

actividad y realmente para eso lo que hace falta es más tiempo, es que los colegios tengan un poco más de tiempo para poder explicar o integrar estos contextos a a lo que es el inglés en dos horas, dos tres horas a la semana, realmente lo que único que uno puede hacer es avanzar el contenido, dar la

clase, revisar la actividad y no hay mucho más tiempo para ver una película, para hacer una conversación; por ejemplo o un debate.

Entrevistador: Mmmmm sí sí y creo que ahora peor todavía con este último decreto Ejecutivo en el que se redujeron las horas de de cinco a tres ¿No?.

Ana: Claro es que nos reducen las horas pero no reducen el contenido

Entrevistador: Y encima no reducen el contenido, peor todavía hay esa presión extra para los profesores.

Ana: Claro, esta es la presión de avanzar, de terminar el libro, de terminar ya la unidad. Es bastante, es bastante complicado en especial cuando los estudiantes les queda un vacío, no siempre hay el tiempo de hacer una retroalimentación y volver a pasar en este tema o tal vez intentar explicarlo de otra manera si no me entendieron con esta técnica, puedo usar otra. Entonces ese tiempo realmente no no hay mucho, como digo en mi colegio por ejemplo con dos horas cuarenta la semana, no se les puede dar mucho en especial Si vemos que en las otras horas de clase tienen solamente español y una carga horaria bastante pesada entonces el inglés es casi que una, queda en segundo plano.

Entrevistador: Claro, y entiendo que hay un coordinador coordinadora del área de inglés entiendo que se deben reunir también para planificar ciertas actividades, material didáctico. ¿En estas reuniones tal vez en documentos se ha mencionado en alguna ocasión la incorporación de la pragmática?. En el proceso de enseñanza o en las actividades, porque el uso del lenguaje en contexto es pragmática en realidad, la pragmática es digamos el el

término el término adecuado académico pedagógico más técnico si se quiere, pero de lo que usted recuerda no se ha mencionado¿no?.

Ana: No, no bueno no como tal bueno en los libros sí a veces como que se le enseñan unos idioms, unos phrasal verbs y ya son son un poquito más de de la del aspecto pragmático del inglés o sea frases que no son lo que uno creería que son literalmente, pero no son así como que se estamos enseñando pragmática sino que son estos contenidos que también tal vez nos puedan ayudar un idioma, unas frases pero no digamos no es el centro no es el centro de de lo que se convela.

Entrevistador: Correcto, Y eso que de lo que yo recuerdo la primera versión de esta guía para profesores que se llamaba el National Curriculum Guidelines, yo recuerdo que en uno de los objetivos se mencionaba el uso del lenguaje desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico. Okay, muy interesante. Veamos entonces la siguiente pregunta: ¿De qué manera piensa usted que las actividades que sus estudiantes realizan en el aula y bajo su supervisión pueden contribuir con el desarrollo de la habilidad para usar el uso para usar el lenguaje en contexto en sus estudiantes?. Claro usted ya nos mencionó que en realidad no se enfoca mucho en eso porque no hay tiempo, sin embargo cree usted que ciertas actividades por ahí que realizan pensemos también en otra área digamos del uso del lenguaje en contexto, del lenguaje comunicativo , real si se quiere digamos. ¿cree que alguna de las actividades sí puedan contribuir en este sentido?.

Ana: Sí, yo creo que sí por ejemplo en lo que es writing, en lo que es speaking, algo que haya intentado trabajar con mis estudiantes bastante, es esa que dejen esa mala costumbre de traducir todo de manera literal, eso también les afecta bastante, es algo que realmente creo que es a lo que se debería enseñar desde mucho antes que los chicos no llegan a un nivel de bachillerato queriendo sacar cada palabra y querer buscar un un sinónimo o una una traducción por ejemplo en lo que son preposiciones. Sabemos que en el inglés y el español las preposiciones no tienen ninguna relación no hay manera de traducir que by es por o que for es para, porque si cambian, lo que intenta hacer es que los chicos puedan recordar ciertas expresiones así como que vamos a usar esto de esto de esta manera siempre este by aquí nos va a servir para esto, para que más o menos puedan ir olvidando o ya dejando un poco de lado está mala costumbre de traducirme todo, que es uno de los mayores problemas que tienen los chicos al momento de hacer writing. Que quieren reducir cada palabra y eso les lleva a hacer unos escritos terribles. Últimamente estuvimos trabajando lo que es gerundio y entonces

vimos un poco lo que es el uso del gerundio después de las preposiciones, con lo cual me topo con la sorpresa de que mis alumnos no saben que es una preposición. Entonces más o menos digo hay esos vacíos pero estuvimos trabajando bastante haciendo oraciones así viendo de la vida diaria, cómo podemos utilizar una preposición y luego un gerundio digamos algo que los chicos siempre decían, era me invento antes de salir ellos decían literal before of Go o algo así por esta mala costumbre porque decían antes before de of salir Go, entonces ahí estuvimos dándole bastante ya eso sería el uso real el uso de pensar directamente en inglés no estar traduciendo, sino ya tengo una idea y rápidamente la sacó en el idioma de sin ninguna relación con el español que ya tengan un poquito más confianza en...

Entrevistador: Entonces Una actividad podría ser tratar de que no no traduzcan mucho

Ana: Sí, tratar de que no traduzcan mucho que ya más que nada que entiendan que no para todo no van a encontrar reducciones literales para todo que al contrario si quieren hablar inglés realmente tener un buen nivel salir del país por ejemplo, tienen que dejar de traducir y empezar a aprender frases aprender expresiones rápidamente ellos pueden ya sacar más rápido un párrafo, una una frase, una conversación. Sí, dejarán ya de lado el reducir cada palabra que solamente los lleva a que no se les entienda realmente.

Entrevistador: sí muy bien, muy bien y tal vez recuerda otra actividad que sus estudiantes realizan y que podría contribuir a que ellos utilicen mejor el lenguaje en contexto pensando claro como usted menciona en los diferentes contextos en los que ellos pueden utilizar el inglés ¿no? tal vez con algún familiar con algún amigo, digamos en el aeropuerto, en un banco

Ana: Mmm, en situaciones en situaciones específicas realmente no se les no se les alcanza a dar mucho realmente. Por ejemplo; Sí sí conozco más o menos cómo trabajar con ese material porque yo trabajaba en una Academia que utilizaba solamente materiales en contextos. Así mismo como ir al banco, cómo sacar dinero del cajero, cómo cambiar una moneda, ese tipo de materiales, No, no realmente no hay mucho tiempo y no se les alcanza a dar.

Entrevistador: Y en base a su experiencia que ha trabajado con ambos modelos digamos ¿Cuál cree que es más beneficioso para el estudiante?

Ana: Yo creo que trabajar en contexto es mucho más beneficioso, claro en los libros que yo trabajaba en esta academia no había ningún punto gramatical, todos eran puntos de

funciones; así por ejemplo ir al banco, retirar dinero comprar en el mercado y ahí en cada en cada en cada frase o en digamos en cada unidad hay una gramática que les permitía poder realizar esa acción, pero en sí, la unidad era todo, digamos orientado hacia poder realizar una nueva actividad y al final siempre con algún tipo de roleplay, una una conversación un algo de actuar y creo que les estoy podían hablar mucho más rápido, hablar. El problema es que no les iba a pasar muy bien en la escritura pero podían hablar y comunicarse mucho más rápido.

Entrevistador: Claro con más tiempo como usted dice se podría enfocar en las dos cosas, para lenguaje un poco más académico más correcto, para la escritura pero también en este lenguaje formal informal para poder hablar ¿no?. Muy bien, muy interesante y pensando tal vez un poco también en la en la experiencia que tuvo, en la experiencia que acaba de mencionar donde se enfocaban en diferentes contextos ¿Qué actividades cree usted que pueden mejorar la comprensión del inglés en contexto en los alumnos?. Hablando así solo de comprensión nada más.

Ana: Solo de comprensión, personalmente opino que más material audiovisual material audiovisual que se utilice, pero hablando ya estaría directamente ya una película que se les muestra una película y se les pregunté ¿qué pasó?, ¿qué creen? ¿de qué estaban hablando? que ¿En qué situación se encuentran? ¿Quiénes son ellos? ¿Son familia? ¿Son amigos o enemigos?. Para que puedan ir entendiendo más o menos estos contextos, no tal vez no que entiendan cada palabra, pero que puedan ver algo y entender aunque sea de manera de manera muy general ¿Qué sucede? ¿De qué trata? ¿Qué está pasando aquí?, un poco más forzarlos a que, a que piensen Más allá de solamente el libro el texto la gramática sino realmente puedan ver una conversación real intentar entenderla, así sea simplemente si es una una conversación positiva, si está una discusión. Tal vez, si es algo positivo o negativo y que así vayan desarrollando un poco más la comprensión.

Entrevistador: Muy bien muy interesante, material audiovisual. Todo lo que son series, películas, videos de YouTube

Ana: para mí son súper recomendables.

Entrevistador: Sí, así mismo en audio pudiese podcast, canciones

Ana: Canciones, Así material audiovisual me parece súper pero así súper importante como dice si series, clips, podcast, que muestran situaciones reales donde ellos puedan ver y luego tal vez puedan discutir al respecto.

Entrevistador: Muy bien sobre todo en nuestro país donde no tenemos mucho acceso a material auténtico ¿no? o para que nuestros estudiantes nuestros estudiantes digamos, no tienen mucha oportunidad de practicar el inglés con personas hablantes nativos en inglés ya y siguiendo esa misma línea ¿Qué actividades pueden mejorar el uso en cambio el uso del inglés en contexto?, ya no solo la comprensión sino el uso ya ven los videos. Ya escuchan los podcast, usted ya mencionó un poco dijo discusiones, cierto discusiones entre los estudiantes. ¿Tal vez alguna otra actividad otras actividades?

Ana: Bueno aquí en cambio lo que se debería hacer ya es directamente poder utilizarlo utilizar el inglés entonces algo muy muy bonito podría ser, tal vez un debate, una discusión en grupos, en grupos pequeños también los roleplays. Son bastante bastante buenos, el problema una vez más es el tamaño de las aulas porque también lo que pasa es que para la comunicación pasa para hacer algo comunicativo que sea efectivo donde se pueda supervisar a los chicos, ver que está prestando atención y luego uno por uno ir ver ver que hablen darles un feedback, ver sus errores, tal vez darles algún consejo, no sé, puede trabajar con grupos muy grandes y en Ecuador en general tenemos el problema de aulas que están con treinta y ocho, cuarenta, cuarenta y cinco estudiantes. Y eso complica bastante que ellos tengan un momento digamos personal, un momento personalizado para poderlos ayudar en la parte comunicativa.

Entrevistador: Y se complica más con las pocas horas que tienen en clase.

Ana: Pocas horas de clases y un roleplay dura 5 minutos y 40 estudiantes, se van como tres semanas. Entonces no no hay cómo no hay cómo hacer eso todo todo el tiempo, tal vez salgan dos o tres parejas a hablar al frente pero las otras todas las otras ya se quedaron sin esa oportunidad.

Entrevistador: Ahora si es que de pronto el profesor haría algo así sacrificando parte del material ¿Podría hacerlo? o es obligatorio que debe cubrir absolutamente todo el material están revisando eso las autoridades.

Ana: Depende, depende bastante del colegio por ejemplo en un colegio donde yo trabajaba anteriormente no tenía problemas para un poco modificar mi clase o modificar mis contenidos porque yo era la única persona encargada de avanzar mis contenidos. Yo iba

avanzando, tal vez llenando mis fichas con lo que estamos trabajando y no había ningún problema. Entonces en ese contexto cuando no hay digamos una supervisión bastante rígida sí es posible, uno puede tal vez decir “Bueno voy a hacer esto” “voy a cambiar un poco me voy a dedicar esta semana más a la comunicación y luego recuperó la otra semana con con otras

estrategias”, pero por ejemplo en el colegio donde trabajo actualmente sí es un problema a cambiar la planificación, porque al ser un colegio bastante grande tenemos varios profesores en el mismo nivel y todas las tareas y todas las pruebas son hechas por nivel, entonces sí la otra semana hay

una prueba donde se les va a evaluar cinco cinco contenidos y yo solamente les he dado tres contenidos por estar enfocándose en digamos en la parte de comunicacional ellas no van a poder dar la prueba porque les faltan los otros dos contenidos y entonces yo ya perdí con esos chicos y no les puedo tampoco posponer la prueba porque tiene que ser trabajado todo a nivel de área y es la prueba estandarizada es la misma para todos?

Ana: prueba estandarizada, la misma para todos los paralelos entonces mis mismos temas mismas pruebas y si los chicos no han visto o hasta el mismo nivel para la fecha que se debe tomar la prueba. Entonces ya no la pueden dar y tampoco no se la puede mover simplemente les iría mal porque aún no habrían visto los temas que necesitan para poder evaluarse.

Entrevistador: O sea difícil digamos que un profesor quiera implementar una nueva metodología para probar si es que es mejor difícil.

Ana: por el tiempo si, si porque o sea ya están todas estas actividades planificadas en tres semanas vamos a hacer una prueba, con estas gramáticas este vocabulario y esa lectura entonces, tengo esas tres semanas para que sepan todos esos contenidos para que den la prueba si me dedico más tiempo a una actividad o a otra. O Les traigo una película ya no cubren el material ya no pueden dar la prueba.

Entrevistador: Muy bien muy bien. Nos está dando también una explicación de otros aspectos que a lo mejor no pensamos en este proyecto no pero que son muy importantes muy interesantes vamos entonces con la última pregunta agradeciéndole nuevamente por su participación estamos hablando del uso del lenguaje en contexto de la comprensión del lenguaje, en contexto, estamos hablando sobre ciertas estrategias y usted nos mencionó algunos de los materiales ¿Puede ser en algún otro material que usted cree que es adecuado

para la enseñanza del uso del lenguaje en contexto?, usted nos mencionó material audiovisual.

Ana: Material Audiovisual Digamos es lo primero, no solamente en el aula también tal vez para las tareas Yo he estado trabajando bastante con por ejemplo flip britt para que hagan videos y que entre compañeros se escuchen y se comenten me ha dado buenos resultados. Por ejemplo esa es una herramienta muy muy buena que los chicos sí creo que les ha gustado porque veo que comentan bastante que intentan tal vez darse el apoyo entre ellos es es muy chevre, algo más para lenguaje en contexto tal vez yo creo que una buena manera de aprender el lenguaje en contexto es leer libros pero así mismo el tiempo es bastante limitado pero un club de lectura por ejemplo sería una idea súper chévere tal vez a los chicos unos libros que lean un capítulo al mes, reunirse para conversar sobre este libro, en unos grupos, tal vez, hacer una presentación así sea una una clase al mes que vayan avanzando con librito también sería muy.....chico ahí pueden aprender vocabulario pueden ver las conversaciones los diálogos que en los libros uno puede ver una conversación cómo si como... si fuera a sí como si fuera de la vida diaria los personajes hablan aprenden más frases expresiones o no sé ¿how are you?, or what are you doing, what's up. Entonces van más o menos viendo este estos diálogos esas formas de comunicarse en los libros también podría ser.

Entrevistador: Okay lectura lectura de libros, material audiovisual, muy bien bien hemos terminado entonces con la entrevista. Muchísimas gracias nuevamente a la licenciada Ana Lara por sus valiosas aportaciones ¿No se alguna algún mensaje final Ana?.

Ana: Aaa Los profesores necesitamos un poquito más de tiempo para poder tener mejores clases. Eso creo que debería cambiar Claro que no es algo que podamos decidir tal vez desde el gobierno en algún momento se le pues se les pueda plantear, tal vez valoren un poquito más el idioma que realmente, es una herramienta que les va a servir a los chicos para el futuro para cualquier cosa ellos pueden usar el inglés para investigar para viajar para conocer más Sí sería una buena iniciativa que ya se les se le dé más importancia más tiempo a estas actividades.

Entrevistador: Muy bien, muy bien Muchísimas gracias

Entrevistado: Fernando

Entrevistador: Esteban Heras

Fecha: 27 de diciembre de 2022

Entrevistador: Muy bien Buenas tardes, nos encontramos ahora con el licenciado Fernando, él amablemente ha accedió también a participar en este proyecto y vamos a empezar con las preguntas. Saludándole a Fernando.

Fernando: buenas tardes

Entrevistador: Bien Fernando ¿Qué edad tiene? ¿Qué edad tiene usted?

Fernando: 40 años.

Entrevistador: ¿En qué universidad obtuviste tu título de inglés?

Fernando: En la universidad de Cuenca.

Entrevistador: ¿Desde qué año eres profesor de inglés?

Fernando: Desde el año 2013

Entrevistador: Desde el año 2013.. muy bien, ¿En qué niveles has trabajado Fernando?

Fernando: Ah bueno, he trabajado desde desde inicial hasta bachillerato.

Entrevistador: Desde inicial y ¿Con qué niveles trabajas actualmente?

Fernando: Con bachillerato y bueno, en inglés solo con bachillerato, pero como hago horas complementarias también tomó otra materia que es educación física qué trabajó con la básica.

Entrevistador: Muy bien y en las materias de inglés en bachillerato, en las clases de inglés en bachillerato ¿Cuántas sesiones de clase tienen tiene cada grupo por semana?

Fernando: Eh de Tenemos con cada grupo tres tres clases a la semana.

Entrevistador: tres clases a la semana eso, “40 minutos”, esas 3 clases de cuarenta minutos cada una esas tres clases, es producto de la reducción que sucedió últimamente ¿no? en el último año me parece.

Fernando: Sí sí sí sí

Entrevistador: Antes,¿Cuántas horas daban?

Fernando: Antes,era bueno hasta segunda de bachillerato eran cinco horas, de ahí en tercero bachillerato siempre se ha mantenido con tres horas.

Entrevistador: ¿Y Cómo le ves tú esta reducción? y también ¿Se ha reducido los contenidos o no?, siguen con los mismos contenidos

Fernando: eee los contenidos son los mismos, sin embargo el tiempo ya no la verdad no alcanza, uno tiene que simplificar bastante

Entrevistador: Y, o sea y tienen que de pronto que mermar las destrezas que los chicos tienen que desarrollar o ¿Cubrir las mismas que tenían antes?

Fernando: El Ministerio nos propone que todas las destrezas desarrollar, sin embargo nosotros tenemos que hacer aquí adaptaciones, lo que se llama desagregaciones. En el caso pues la mayoría sería desagregaciones porque las desagregaciones son muy altas, son van enfocadas de acuerdo al The Common European Framework entonces la verdad si si se ve que simplificar bastante.

Entrevistador: Y este año sería también una especie de experimentación ¿no? para ver cómo les va, incluso para el Ministerio también a ver si es que se mantiene con las mismas destrezas, o si es que existe la posibilidad de devolver a las cinco horas. Y de pronto ¿Ha sabido algo sobre si es que esto de las tres horas y es algo permanente o es algo temporal?.

Fernando: Me parece que hay hay unas horas adicionales que que son como de recuperación, pero ya las autoridades son quienes dan esas horas. Le han dado prioridad a materias como matemáticas, lengua y literatura. Entonces ahí que son como más o menos como cinco horas, un poco más creo que son algunos casos.

Entrevistador: Ya o sea cada autoridad de la institución podría de pronto aumentar de pronto una horita más incluyendo de recuperación.

Fernando: Se le llaman más como horas, son de horas de acompañamiento lo dice acompañamiento lengua y eso, son digamos para reforzar.

Entrevistador: Pero eso sería solo para los alumnos que necesitan, no para todos

Fernando: No, para todos, para todos va en el horario dentro del horario, esa hora extra

Entrevistador: Ya muy bien. Ya entrando un poquito más en materia del tema de esta investigación vamos con la siguiente pregunta qué dice. ¿Qué significa qué significa para ti el uso de lenguaje en contexto?.

Fernando: El uso del lenguaje en contexto es digamos para responder a ciertas situaciones que se presentan, para digamos desenvolverse a una situación específica. Mas o menos...

Entrevistador: Ya, ¿Cuáles de pronto podría ser estas situaciones?

Fernando: Eeeee Situaciones comunes como ir al ir al mercado, al banco, a alguna situación de vía de situaciones, de viaje, de solicitar información guía o dar información también.

Entrevistador: Ya, y en este sentido ¿Crees que el contexto influye en la manera en que nos comunicamos?

Fernando: Bueno el contexto me parece que sí, por depende del grupo al que uno está se está dirigiendo.

Entrevistador: Claro, tomando en cuenta que contexto también se entiende como las diferentes situaciones en las que podemos usar un lenguaje ¿No es cierto?

Fernando: Claro

Entrevistador: Parecería que el contexto si influye en el tipo de lenguaje que utilizamos.

Fernando: claro, podemos tener en algunos casos el formal otro caso más informal del lenguaje.

Entrevistador: Bien la siguiente pregunta dice si tuvieras que escoger entre estas dos opciones ¿Tus clases se enfocan más hacia la gramática o hacia alguna función de lenguaje?, y cuando hablamos de funciones de lenguaje hablamos de lenguaje en contexto situaciones, que has mencionado, ¿Cuál de los dos sería más?.

Fernando: Ya lo veo un poquito más enfocado al al contexto en la segunda parte.

Entrevistador: ah ya interesante

Fernando: Gramática es, se ve muy muy mecánico, un poco desmotivador para el estudiante.

Entrevistador: ya pero, es lo que están haciendo en tu institución, no es cierto?

Fernando: Depende, claro, hay un poco así de gramática ahí se digamos, vemos ya depende la planificación del docente enfocados. Bueno lo que nos propone el Ministerio el de communicative approach, entonces a eso es lo que lo que lo que se enfoca ¿no?. Lo que tanto no enfocarnos un poquito en la gramática sino hacer un poco de de una revisión breve y verlo más en la parte más práctica.

Entrevistador: O sea O sea, sí podría, Sí podría suceder que de pronto en alguna clase ¿Tienen como objetivo aprender a desenvolverse en ciertas situaciones?, de pronto hay hay objetivos de la clase o de la unidad que se te vengán a la cabeza que tenga que ver ya sea con gramática o con alguna función del lenguaje.

Fernando: Si va un poco claro línea con la gramática por ejemplo en este caso

estamos primero y segundo es algo similar estamos trabajando en en hablar o describir eventos que ocurrieron en el pasado. Ellos están digamos estamos trabajando en eso utilizando diferentes tipos de verbos, diferentes situaciones analizando los textos breves, haciendo un contrast entre el past present, and past, para identificar igual la diferencia.

Entrevistador: mmmm ya ya ya ya¿Usted sigue utilizando el módulo que les da el Ministerio?

Fernando: Se utiliza lo que se lo que es más útil ¿no?, digamos porque es algo bien extenso que no nos alcanza el tiempo para tres horas que se trabaja, se toma más más que todo, se toma el objetivo principal sería más y algún material que alguna material que nos pueda servir del módulo, porque

no nos alcanza el tiempo para tomar todo del módulo, considerando las interrupciones que hay por las por feriados todo eso. Prácticamente por feriados todo eso que coinciden las horas de clase, a veces, terminamos con al al al a la unidad terminamos dando quince, quince horas de clase... bastante.

Entrevistador: Porque da la sensación de que incluso antes con las cinco horas era bastante el contenido que había que cubrir ¿no?

Fernando: Claro, sí se cubría bastante contenido. Entonces ahora ya que simplificar bastante esto porque hay que incluir las las evaluaciones que toma también algunas clases.

Entrevistador: Ya bien. Vamos con la siguiente pregunta dice: ¿Has enseñado o enseñas el uso del lenguaje indirecto?, como por ejemplo: ironías, sarcasmo, cortesía.

Fernando: Eee No, la verdad no no no no he tomado esa clase

Entrevistador: Ni en un zoom?

Fernando: aaa la verdad no no no nunca se ha escuchado esa propuesta no primeramente, claro ... yo lo veo en un sentido un poquito más avanzado cuando ya hay un dominio del lenguaje

Entrevistador: Sí y Justo eso es lo que mencionaba también hasta ahora los demás profesores y también estaría de acuerdo ¿no?, sin embargo ¿Crees tú que sea algo importante de enseñar?, también y supongamos que ellos puedan continuar su aprendizaje después de que se gradúan del colegio ¿Sería importante que en algún momento en la universidad algún instituto?, ellos sí aprendan este tipo de lenguaje lenguaje indirecto.

Fernando: Claro, porque es algo que es algo que se utiliza ya en contexto

digamos, había comunicándose ya utilizando el lenguaje, digamos en una situación real ¿no?, pronto con un estudiante va a estudiar en el en un lugar donde ya todos hablan inglés y se utiliza se, utiliza bastantes eso. Entonces si no hay esa situación no se, podría no podrían entender ¿no?

Entrevistador: Claro Y, ¿Crees que en el colegio todavía no se puede dar esto?, ni siquiera un poco.

Fernando Sí, se podría incluir ciertas, ciertas expresiones frases de acuerdo al contexto como si por ejemplo esta no está mucho frío, así por ejemplo cómo estamos ahí en las aulas a veces, hace calor, hace frío o hace mucho golpea mucho el viento está golpeando las puertas que se puede se podría incluir en en esas situaciones y es algo que fuera. Yo le veo digamos importante que los estudiantes incluso rápidamente adquirieran esas esas expresiones.

Entrevistador: ...En los diferentes instituciones da la sensación como que nos enfocamos más hacia el lenguaje muy formal ¿No? mucho es ese lenguaje informal. ¿Qué opinas tú?

Fernando: sí hay incluso algunos textos contienen información anticuada ya que no algo que ya estamos que casi no se utiliza. Me acuerdo una vez casi cuando estaba ya graduándome, tomé un curso de inglés y una vez me me entrevistó una profesora, y yo le dije, describiendo un lugar le dije there is a pharmacy y es a lo que se entiende ahora ¿no?. . Entonces me bajo puntos dice no es drug Store, entonces así hay expresiones ya que ya se van quedando.

Entrevistador: Claro

Fernando: Lugares que cambian los nombres que han cambiado ¿No?, ese sentido hay nuevos textos que hay lenguaje anticuado que ya no se utiliza expresiones todo eso, y algo que ya, entonces eso sí a veces ya uno se da cuenta entonces ya le modifica esa información, para que no..

Entrevistador: Claro, hay que hay que mantenerse actualizándose también ¿No?, expresiones ya no son tan comunes como antes, ciertas palabras y hablando de la enseñanza del lenguaje en contexto, de las diferentes situaciones. ¿Qué actividades o materiales crees tú que puedan mejorar la comprensión del inglés en contexto en tus alumnos?. Ahora enfocándonos solo en la comprensión.¿Qué actividades o materiales?

Fernando: Materiales, bueno bastante digamos bastante material como se puede hacer, imágenes, material audiovisual. Eso es lo general te digo ahora estamos en una era un

poquito más digitalizada que es lo que es bastante nos ayuda ayudaría a trabajar con material audiovisual videos, incluso que los estudiantes puedan revisar luego de clase también.

Entrevistador: Claro, Y ¿Cómo más o menos sería el uso por ejemplo de videos ya para que los estudiantes manejen un poquito más la comprensión del lenguaje en contexto?, A ver, este lenguaje se utiliza porque estamos en este contexto en esta situación

Fernando: Ah bueno depende del tema ¿no?, el video digamos revisando vocabulario, ciertas expresiones, citas, oraciones e incluso, bueno a mí personalmente me ha servido bastante primero antes de presentar el vocabulario, presentar la ... presentarlo de forma verbal y con una imagen a veces que se forma y luego ya cuando se presenta la forma escrita lo asimila más rápido porque el estudiante de de bachillerato tiende a leer en español cualquier palabra que se le presente en inglés y eso se queda, se fosiliza y después es difícil cambiar esa forma de pronunciar.

Entrevistador: aaa o sea tiende al, trata de leerle como está. como si fuera una palabra en español.

Fernando: Claro y después cambiar eso es muy complicado.

Entrevistador: ah ya, O sea primero les presentas imágenes, les hablas les dice qué palabra es para que se familiaricen y luego le presentas...

Entrevistador: Muy bien, qué más, ¿Qué otras actividades crees tú?...

Fernando: Bueno ahora nos ha presentado ya unas estrategias activas las cuales van enfocados en la en la clase invertida, es algo bien sí bien interesante sin embargo un poquito hasta que se acostumbre el estudiante a trabajar de esa forma sí causa un poquito de inconvenientes, pero es bien va directamente a la forma de digamos de de mejorar la comprensión del de cierto de cierto tema.

Entrevistador: Ya, pero ¿Cómo se utilizaría?, por ejemplo la clase invertida... del lenguaje en contexto pero veré

Fernando: Oh, claro, bueno en este caso es bueno se depende el tema se revisa un previamente se envía... se presenta el texto o la información o el vocabulario. Entonces al estudiante previo a la clase y después en la clase, se trabaja con plantillas las cuales el estudiante escribe, reporta, resume etcétera. De esa forma expone lo que ha comprendido, pero trabajamos siempre en grupos, grupos heterogéneos. Entonces bueno ahí la propuesta que nos indica que trabajar en grupos heterogéneos es donde digamos al exponer grupos

heterogéneos es decir, estudiantes estos diferentes niveles de conocimiento el cual cada uno de ellos les aporta y les ayuda a avanzar o les llena esos vacíos que algunos están.

Entrevistador: Tú has notado que eso sí sí sirve...

Fernando: sí sí sí sí ayudas, sin embargo como van algunos casos hay adolescentes tímidos tienden a estar aislado solos quieren trabajar solos eso es un poquito hasta que se acostumbre a trabajar esa forma.

Entrevistador: ya ya ya ya ya muy bien en base a este mismo tema vamos con la última pregunta que dice. ¿Qué actividades o materiales pueden mejorar el uso ahora el uso del inglés en contexto?

Fernando: Materiales el uso, bueno tal vez algún material interactivo ¿no? donde el estudiante puede ser recordings, que si te responda interactúe con algo no se con grabaciones etcétera. Algo de eso podría ser.

Entrevistador: ya o sea el estudiante escucha y reacciona a lo que escuche y le responde noscierto, responde ciertas preguntas. Ahí está produciendo el lenguaje, ¿ Que más, Alguna otra actividad o material?.

Fernando: Tal vez podría ser algo, como resúmenes tal vez alguna cosa o tal vez algún algunas plantillas comparativas, donde el estudiante indique las diferencias de ciertas ciertas imágenes. Bueno he visto... lo hacen para demostrar el uso del lenguaje ¿no?

Entrevistador: ¿Tú utilizas role plays con tus chicos?

Fernando: No nos alcanza el tiempo para ahorita para roleplays **Entrevistador:** es porque no hay el tiempo, si me han dicho también que no no hay tiempo que les gustaría, pero ¿Si tuvieras tiempo lo utilizarías más?.

Fernando: eee si si si es muy muy útil, sin embargo toma bastante tiempo. Casi una clase media se va en planificar un roleplay

Entrevistador: Para que los chicos planifiquen, se memoricen luego hagan la exposición y después la evaluación claro es bastante tiempo. En la planificación que los profesores hacen. ¿Cuántos profesores son en la institución?

Fernando: Somos

Entrevistador: Profes de inglés

Fernando: parece que parece que estamos seis, seis profesores, **Entrevistador:** Seis profesores de inglés, entiendo que debe haber un coordinador de área. ¿No es cierto?

Fernando: Sí.

Entrevistador: Ya, cuando ustedes se reúnen con el coordinador con otros colegas en algún momento tal vez ¿Se menciona la palabra pragmática que hay que incluir la pragmática en las clases o no?

Fernando: No

Entrevistador: Nunca nunca se menciona eso, sin embargo entiendo que sí se menciona tal vez el lenguaje en contexto o enseñar las funciones del lenguaje también ¿eso si no es cierto? lenguaje comunicativo como decía. ¿Cuál de esos sería? ¿Comunicativo más?

Fernando: eee un claro, comunicativo claro vamos al enfoque en que el estudiante se comunique digamos se exprese, sus opiniones o responda pero ciertas preguntas eso

Entrevistador: mmmm a ya ya muy bien, claro, y sobre el uso del lenguaje comunicativo de pronto han recibido capacitación de parte...

Fernando: no la verdad De esto de inglés no, no tengo nada no nunca hemos tenido capacitación solo más de hemos tenido evaluaciones para ver cómo está el nivel de los profesores, lo último que hubo.

Entrevistador: ¿Y ustedes siguen el currículo nacional?

Fernando: claro, el currículo, lo que nosotros planificamos.

Entrevistador: a claro, muy bien y tal vez alguna alguna idea final sobre en enseñanza sobre ¿Cómo mejorar la enseñanza del uso del lenguaje en contexto?, en qué podríamos utilizar los profesores.

Fernando: Bueno cómo mejora, bueno primeramente procurando ganar el interés de la mayoría de los participantes, muchos estudiantes la verdad no no están ni motivados siquiera para ir a estudiar, entonces un poquito, retrasa bastante el avance.

Entrevistador: y tienen resistencia, especialmente con el inglés ¿no? ¿Por qué crees que sea eso?.

Fernando: Claro

Entrevistador: por que no les gusta el inglés la mayoría?

Fernando: eee bueno la mayoría no les gusta porque tienen la la idea de que dicen bueno “Y eso cuándo utilizo” es la primera.

Entrevistador: ¿No le no le encuentran un uso práctico?

Fernando. Así es, dicen de yo a mí me interesaría aprender otro lenguaje algunos dicen me gustaría aprender francés, mandarín, etcétera así claro.

Entrevistador: ¿A sí No le ven mucha utilidad al inglés?, eso eso sí me parece raro pero por ejemplo en inglés todavía sigue siendo la lengua franca del mundo.

Fernando: Claro, bueno es un grupo pequeño es pero ya en cierta forma un poquito Sí

Entrevistador: Yo creo que la mayoría es porque también como dices no le ven la utilidad y de pronto lo consideran difícil.

Fernando: Claro si lo consideran difícil porque bueno yo bueno. De acuerdo a mi opinión a veces es el profesor quien lo hace para el estudiante difícil no, entonces bueno si he intentado trabajar enfocándose en el digamos el afecto y filtro, que más o menos se le conoce que la estudiante va a tener el...

alto. Perdón más bien bajo una ilusión que no se desmotive, porque ya cuando se desmotiva se pierde el estudiante para la clase y a veces se pierde para el año ya no responde más.

Motivación es, ya con adolescente desmotivado ya no, pero a veces ese trabajo nos dan haciendo los otros profesores de otras áreas, lo desmotivan al estudiante nos dejan dejan con los ánimos bien bajos y ya no nos o viene muy queda muy muy con mucha batería y exaltados y ya. Entonces es eso eso eso eso eso ha sido es un grave eso afecta bastante también eso de la el enseñar dentro de de digamos en la en las instrucciones con diferentes materias ya, cambio de materia otra materia.

Entrevistador: Muy bien y qué otro qué otro tipo de material ¿Crees tú que sea conveniente utilizarlo de pronto material auténtico? ¿Qué tipo de material auténtico que sería?, el material auténtico que a veces es recomendable dentro de este enfoque comunicativo.

Fernando: eee auténtico, No sé qué podría ser algo como, no sé algunos videos o puede ser algo como. Es lo que a ellos más les gusta no videos responderá eso es cuando están motivados ven un videito dice que que que dice aquí que que o que esta expresión ¿Qué significa?, a veces ya llegan ya vienen apuntado en una hojita..... se les explica, ya, eso a veces sí es donde que algo algo les interesa algo que está en bog alguna serie, alguna cosa de esos y eso a veces sí ayuda bastante a motivar muchachos.

Entrevistador: Videos tal vez podría ser el material más recomendable para para este tipo de de enseñanza de enseñanza del inglés en contexto

Fernando: Bueno, a mi parecer. Sí me parece sí porque se concentra más a veces uno está digamos a trabajar en el texto en cualquier digamos otro material ya tradicional, como les permiten no ahora que los estudiantes lleguen con su teléfono están con su teléfono ya se distraen rapidísimo. En cambio cuando estamos en

algún proyector alguna cosa viendo alguna material que les llama la atención, por supuesto ahí sí es bastante siquiera un 80% de atención de los estudiantes.

Entrevistador: O sea tú si ¿Tú si utilizas videos?

Últimamente no, no tenemos, no disponemos del material de audiovisual, ... disponemos de dos pero pasan siempre ocupados con los otros profesores entonces más material de audio

Entrevistador: claro y si es que hubiera mayor disponibilidad del proyector

Fernando: claro ahí si se utilizaría pues

Entrevistador: ¿Cuánto? ¿Con qué frecuencia crees tú que utilizarías videos?

Fernando: Por lo menos una vez a la semana, una clase una clase a la semana, claro

Entrevistador: Claro, has visto tu la utilidad y ahora cuando hablas de audios ¿Qué tipo de audio? podcast?

Fernando: Bueno depende el nivel, podcast, claro hablando de temas referentes a lo que ellos estaba digamos a la edad de los estudiantes, digamos uno tiene que ponerse en la edad de ellos para para de esa forma captar la la atención. A veces me enfoco en lo que a mí me interesa y no hay mucho mucho interés de los estudiantes.

Entrevistador: Ya muy bien muy bien así damos por finalizar, entonces esta entrevista, agradeciéndole a Fernando, hasta una próxima ocasión Fernando Muchas gracias.

Fernando: Okay muchas gracias

Entrevistada: Samanta

Entrevistador: Esteban Heras

Fecha: 28 de diciembre de 2022

Entrevistador: Bien, muy buenas tardes, damos las gracias y la bienvenida a la licenciada Samanta, quien amablemente ha aceptado también participar en este proyecto investigativo. Un saludo cordial licenciada.

Samanta: Muy buenas tardes. Buenas tardes máster Esteban

Entrevistador: Muchísimas gracias por, por aceptar la participación vamos entonces a empezar rápidamente con la primera pregunta que dice ¿Qué edad tiene usted licenciada?

Samanta:: cuarenta y un años

Entrevistador: ¿En qué universidad obtuvo su título de profesora de inglés?

Samanta: En la universidad Estatal de Cuenca.

Entrevistador: ¿Desde qué año es profesora de inglés usted?

Samanta: Desde el dos mil... desde el 2014 pero o sea entré en el en el Ministerio de Educación pero yo trabajaba ya dos años antes en cuando estudiaba, desde el 2010 estaba ya ejerciendo la profesión.

Entrevistador: ¿Desde el 2010?

Samanta:: Sí desde el 2010 y el 2014 ya ingresé en el magisterio, y desde ahí estoy ya hasta ahora.

Entrevistador: Muy interesante, doce años ya de recorrido en la docencia.

Samanta:: Sí, sí ya es bastante sí, un poquito bastante.

Entrevistador: Claro y así el tiempo pasa rápido ¿No? Bien, ¿En qué niveles ha trabajado usted licenciada?

Samanta:: En qué nivel he trabajado? He trabajado desde el desde elemental hasta bachillerato general unificado, pero actualmente estoy trabajando en el bachillerato general unificado

Entrevistador: En bachillerato general unificado, muy bien...

Samanta: Aha y en bachillerato técnico... porque en el colegio existen dos clases de carrera que es el bachillerato técnico en en electrónica de consumos y bachillerato general unificado.

Entrevistador: Osea, su colegio es ¿fiscal, privado, o fiscomisional?

Samanta:: No, mi colegio es fiscal.

Entrevistador: Fiscal entonces ¿No es obligatorio que todos los colegios fiscales o públicos tengan el bachillerato general unificado?

Samanta:: no no no es obligatorio porque ahora de acuerdo al colegio y al espacio y a las propuestas que el colegio dé en el Ministerio de Educación se puede crear técnicas, como en mi colegio desde que yo inicié teníamos técnico pero era técnico en agropecuario, luego se eliminó y teníamos bachillerato general unificado, luego ahora tenemos de nuevo

volvemos a las dos carreras bachillerato general unificado y bachillerato técnico en electrónica de consumos ya no en agropecuario

Entrevistador: Entiendo y ahora en bachillerato general unificado. ¿Cuántas clases o sesiones de clase de inglés imparte semanalmente?

Samanta:: Nosotros tenemos, tenemos tres horas de inglés más dos horas de proyectos de inglés, o talleres de inglés estos talleres de inglés consisten talleres de speaking, de reading, de writing o talleres de periodismo depende lo que usted planifique durante el año para poder, bueno usted entiende profe que como nosotros planificamos antes de iniciar el año, entonces ya nos piden que escojamos estos talleres sí?, son los parámetros del Ministerio de Educación que podamos tener talleres de escritura, de lectura, de speaking y o de periodismo, o sea el taller que usted escoja.

Entrevistador: O sea, y ¿Este taller de periodismo sería en inglés también? **Samanta::** claro, es en inglés.

Entrevistador: ¿y lo da el mismo profesor de inglés?

Samanta:: el mismo profesor sí, tenemos dos horas, dos horas a la semana dos horas a la semana y se tiene que ver todo lo que tiene que ver con el taller de periodismo también de proyectos científicos hay una serie de una serie de opciones que usted puede coger... por ejemplo de de experimentos científicos es otro taller que el profesor escoge para poder dar a los a los estudiantes

Entrevistador: Ya, entonces eso se diferencia en el contenido en el mismo desarrollo de las clases ¿No? entiendo que..

Samanta:: Exactamente.

Entrevistador: ¿Es diferente a las clases regulares de inglés?

Samanta:: Sí porque en el en los proyectos usted tiene que ir dando relacionado... con porque el producto final por ejemplo no? hacer un periódico estudiantil un newspaper sí? o por bloque, como hicimos un un periódico o artículos relacionados con noticias actuales que está viviendo el mundo en ese momento por ejemplo en el primer bloque, segundo bloque vamos a tener relación con noticias que pasaron dentro del colegio sí? cosas que pasaron entre el colegio por ejemplo que fueron, la elección del Consejo estudiantil, el exactamente y también vivimos esto del del festival de de la no violencia del Ministerio de Educación, le llevamos a los chicos, hubieron presentación hubieron presentaciones, exposiciones de estudiantes de diferentes colegios. Fue como un intercolegial pero en contra de la no violencia de la mujer la no violencia de género, entonces también se vivió

entonces son cosas por ejemplo interesantes que pasan dentro del colegio también ahorita acabamos de vivir esta esta época de Holiday, de Navidad entonces son cosas que yo les voy enfocando a los chicos para que los chicos vayan escribiendo, sí? acerca de esto, sí? antes de eso obviamente se dan los parámetros. Cómo se tiene que escribir un artículo que el artículo tiene que ser en tercera persona, sí? para que ellos puedan escribir o sea claro usted da el camino para que ellos puedan seguir y tener el producto final.

Entrevistador: Ah ya, Interesante... Porque otros otros colegas mencionaron que son tres horas de clase, que antes eran cinco se redujeron a tres pero que no no me mencionaron nada sobre estos talleres, esta opción de los talleres. ¿Eso depende también de cada institución?

Samanta: Por supuesto de la institución educativa, dentro de los parámetros que nos mandó el el Ministro de Educación existe esta posibilidad de escoger los talleres entonces bueno como institución educativa, se se escogió hacer este tipo de talleres para poder tener las dos horas más de inglés para que no se quite dentro del currículo que estábamos nosotros teniendo siempre las cinco como se quitaron las dos horas, se pasó al proyecto al taller que le estoy mencionando. Sí? pero obviamente no se ve el módulo si no se encamina a este proyecto pero que los chicos puedan obviamente desarrollar más el lenguaje, ellos puedan escribir más y no y más bien no se quite si no se pueda superar esas dificultades que ellos tienen de haber, de haber quitado estas dos horas de inglés.

Entrevistador: Claro oiga cree usted... , ¿dónde podría yo conseguir ese documento enviado por el Ministerio de Educación?, el que se explica estas opciones...entiendo que es un acuerdo ministerial ¿no?.

Samanta: Sí, es un acuerdo ministerial sí a nosotros nos habían enviado...parece que tengo yo, pero le puede buscar en la página de internet y el ministro de educación,

Entrevistador: Dice haya sido enviado hace poco tiempo no?

Samanta: Al principio sí sí sí fue este año fue al principio del año que nos enviaron, justamente la licenciada no la Master Fabiola Aguilar que es ella es directora del departamento de inglés del ministro de educación y la es asesora educativa también, entonces ella ahí tenemos siempre reuniones con los otros colegas tienen siempre reuniones con ella y ella nos informa no? de este acuerdo incluso nos mandó y todo y nosotros como área de inglés nos reunimos en el área y el momento de la junta académica. Tenemos junta académica en el colegio y presentamos este documento al señor rector antes que termine el

año porque esto fue antes de que termine el año para que nos puedan dar la opción a tener estas dos horas más de inglés claro presentando esto ¿no? para que no, sabíamos que ya se iba a eliminar las dos horas solamente iba a quedar los tres. Entonces nosotros presentamos este documento que ya nos habían enviado previamente para que el señor rector nos apruebe para poder tener estos talleres

Entrevistador: ¿Usted dice que también podría de pronto conversar no? con la magíster Fabiola Aguilar ella es del área de inglés en la zonal 5 de educación?

Samanta: Bueno de la zonal

Entrevistador: De la zonal 6 no cierto?

Samanta: Sí, de la zonal 6 claro del de bueno, de la zonal de la zonal 6, ella claro ella está mas al tanto de de todos los parámetros y todo lo que lo que hacemos como como departamento de inglés sería. Ajá como área extranjera

Entrevistador: Claro, le pregunto un poco mas sobre esto porque se me hace un poco extraño los otros profesores que trabajan en instituciones Fiscales que se bajaron tres horas y eso les ha perjudicado y por ahora no se puede hacer nada Incluso sigue manteniendo los mismos contenidos, el se siguen pretendiendo que los chicos alcancen las mismas destrezas pero con menos horas. Entonces es más difícil Si antes decían seguir todo el módulo con cinco horas era difícil no nos alcanzaba el tiempo peor ahora con tres horas.

Samanta: O sea sigue siendo complicado porque el módulo, sí o sea si realmente el tiempo nos han quitado nos han acortado y el módulo sigue siendo difícil alcanzar losa todos los contenidos que nos dan en el módulo, pero a la vez en el módulo existen temas en donde se puede complementar con el taller que usted está dando. Sí entonces, por ejemplo si es que hablamos de cultura o estamos viendo en él estábamos viendo por ejemplo en el taller un tema de cultura, entonces le complementamos con el módulo, y de esa manera avanzamos sí bueno al menos es la idea que tenemos nosotros como área.

Entrevistador: Sí muy muy interesante, es la primera persona que menciona eso, y por estaba preguntando un poquito más. Muy bien Entonces serían las tres horas más estos dos talleres para un total de de cuatro de cinco clases semanales cada clase entiendo es de 40 horas.

Samanta: 45 min

Entrevistador: 45 min perdón ah no es de 40?

Samanta: Ah no cuarenta minutos perdón de 40 minutos sí 40 minutos.

Entrevistador: y y las clases de los talleres también son de 45 de 40 minutos, 40 minutos.

Samanta: Sí exactamente tenemos Eh bueno en mi caso tengo dos horas seguidas con el taller un solo día a la semana bueno aunque todavía sigue siendo difícil alcanzar el nivel. No voy a negar esto estoy de acuerdo con mis colegas, sigue siendo difícil alcanzar el nivel del perfil de salida de bachillerato general unificado que ellos tienen que salir con b1, ya hablando escribiendo obviamente hay chicos que lo hacen, pero hay chicos que todavía no entonces o hay chicos que participan o que entienden. O sea sí ya van entendiendo el entendimiento es mucho mejor. Claro en un curso que otro porque usted sabe que no todos los cursos son iguales, se difiere los estudiantes, la inteligencia que la inteligencia múltiple, de ellos no es igual entonces difiere en cada uno de ellos, algunos lo pueden hacer otros no todavía es complicado y difícil alcanzar el nivel que nos piden salir.

Entrevistador: Sí, eso también mencionaron los otros colegas que en realidad que en el currículo se establece que deberían seguir con nivel B1, está todo bien escrito el currículum todo pero ya a la hora de aplicarlo, nos chocamos como una fuerte con una realidad diferente no y a veces ni siquiera se puede se puede implementar El currículo en un 50% peor esperar que todos los estudiantes terminen con un nivel B1.

Samanta: También es importante profe considerar y mencionar que que dentro de todas estas cinco horas, no tenemos las cinco horas a la semana porque a veces existen charlas por ejemplo charlas del DC, vienen del Ministerio de Educación, viene viene no de diferentes partes para poder. Y usted ya pierde o los mismos programas existen concursos, sí concursos por ejemplo de las diferentes áreas tenemos. Por ejemplo dentro del dentro del poa de inglés tenemos Esto del concurso del por ejemplo tenemos el karaoke de inglés, tenemos el concurso de los villancicos, entonces obviamente no se tiene las clases y no se prepara para esos concursos se prepara para elaborar esta actividades para poder cumplir dentro del POA institucional porque como área tenemos un POA que tenemos diferentes actividades para cumplir durante todo el año, entonces Se va perdiendo porque usted tiene que preparar o sea poner un esto va lo que usted está haciendo del módulo y también el taller y preparar esta actividad para poder concursar porque son concursos, obviamente dentro del POA. Entonces no no siempre este tiene las horas deseadas o no siempre se alcanza en el currículo, sí con unos cursos se alcanza más, con otros no. **Entrevistador:** Entiendo claro, es lo normal también. Bien muchísimas gracias entonces vamos ya entrando en el tema principal de esta entrevista y vamos con la siguiente pregunta que dice que es para usted ¿Qué significa para usted el uso del lenguaje en contexto?

Samanta: Bueno el uso del lenguaje es, dar al estudiante las herramientas para que él pueda comunicarse no él puede comunicarse de la mejor manera pero en el contexto en la realidad en la que se vive ¿no?, por ejemplo en una conversación entre amigos, o sea que ya empiece como a conversar pierda ese miedo y empiece a conversar en el aula sí entonces o por ejemplo el hecho de decirle, él solamente que quiere irse al baño en inglés ya está usando el lenguaje entonces o también decirle algo al compañero que como le ha ido como ha pasado, que deporte le gusta cosas así ¿No? que le pase la regla, entonces yo pienso que ese es el uso del contexto no de las actividades diarias del “Daily routines” para que ellos puedan hablar.

Entrevistador: muy bien y aparte del de la escuela podríamos caracterizarlo como un contexto que otro contexto podríamos pensar en el cual el estudiante, interactúe con alguna otra persona. ¿En qué en qué otros contextos?

Samanta: y ya teníamos por ejemplo nosotros, tenemos un programa de los amigos de las Américas me parece que es, en donde habían un estudiante vino un estudiante como de intercambio, sí un estudiante americano sí entonces de ahí él viene a nuestras clases y él interactúa con los estudiantes esta conversando, el hablando acerca de dónde esté él, porque viene por ejemplo hablando un poco de su cultura estábamos hablando de Halloween, porque él estuvo en este tiempo no de Halloween, se quedó hasta la primera semana de diciembre, sí no la primera. Perdón la segunda semana de noviembre. No sí la última semana de noviembre la primera de diciembre. Entonces él él hablaba no él contaba el contexto de donde él viene, del que él venía de Estados Unidos, él vivía en Connecticut. Entonces los chicos también le hacían preguntas a él intercambiaron información ¿no?, entonces, bueno ese es el contexto que ellos también ellos preguntaban, no cómo era cuántos estados había allá en Estados Unidos. Entonces él les iba contando un poco también de cómo se celebra allá Halloween, el Thanksgiving day sí, o sea fechas especiales, y holidays intercambiaron información con él.

Entrevistador: muy muy interesante muy interesante.

Samanta: Exactamente él les iba contando. Entonces ellos iban escribiendo y van formulando preguntas. Ellos obviamente primero formulaban preguntas para poder conversar con él ¿no?, él iba intercalando su información y a la vez corrigiendo errores que los estudiantes tenían. Sí errores gramaticales o errores de contexto o errores en el momento de hablar o en el momento de escribir. Ajá

Entrevistador: Muy bien ya Muchas gracias y dentro de sus clases en alguna ocasión, tal vez ¿Se centra usted en enseñarles?, claro y obviamente yo entiendo que esto depende de lo que las autoridades también dispongan no empezando desde el Ministerio de Educación pero en sus clases ¿Usted enseña tal vez el inglés para diferentes situaciones? por ejemplo cómo cómo pedir disculpas, supongamos de pronto como invitar, o cómo rechazar una invitación, y y de forma amable ¿no?, como pedir permiso y ese tipo de cosas. ¿Si hay la oportunidad de enseñar ese tipo de situaciones también o el lenguaje para ese tipo de situaciones?.

Samanta: Ya, al comienzo del del año que les menciona al estudiante. Sí para que ellos puedan ir desarrollando como decía no y se le pide no bien en una ocasión que yo había fabricado una tarjetita de que decían no spanish que no se puede hablar inglés entonces de tal manera que ellos para levantarse como decía levantaste, para poder pedir algo, si solicitar algo se les enseñaba las frases ¿no?, las frases comunes o ya el patrón para que ellos puedan ¿Sí?, desarrollarse y ya no con mi ayuda sino ya tengo en el patrón listo y ellos puedan utilizar. Sí sí fue difícil porque a veces los estudiantes, este es otro aspecto vuelta que en el ministro de Educación te dice no que se tiene que hablar el cincuenta cincuenta 50 español 50 inglés, no todo el tiempo en español. Sí bueno aunque, sí últimamente lo que decía nuestra asesora es que sí se tienen que hablar con bachillerato mucho más inglés, o sea se tiene que hablar todo el tiempo, entonces inglés para que no pues los cursos inferiores si y nosotros como área íbamos poniendo porcentaje para poder hablar de esta manera no, porque hay veces que usted les habla en inglés y los estudiantes no entienden entonces obviamente necesitamos utilizar el inglés. Ahora dentro del contexto de lo que usted me preguntaba parece que me desvié un poquito del tema sí no existen existirá tal vez en una unidad el contexto y tal vez de todas las los módulos un poco para poder pedir disculpas, él para hacer cortés, y y lo que usted me había preguntado pero no todo el tiempo, sí porque los módulos nos piden nos piden temas específicos por ejemplo hablamos de cultura hablamos de ambiente y hablamos de personalidad de carrera, al menos en el módulo de tercero de bachillerato centrándome en ese módulo ¿no? sí no todo, hablamos de museo, de si le gustaría a usted viajar o no, entonces se puede se puede enseñar pero no todo el tiempo.

Entrevistador: Entonces, en sus clases ¿Usted cree que se inclina más hacia la enseñanza de la gramática o más hacia, hacia la enseñanza de alguna función del lenguaje? ¿Qué opina usted?

Samanta: A nosotros el Ministerio de Educación nos exige que enseñemos en función en función del lenguaje sí como en los módulos nos dan temas específicos como yo decía antes acerca del ambiente del... holidays. Sí entonces empezamos con una pregunta general no por ejemplo estábamos hablando de la mamá negra entonces que el festival de latacunga empezamos con una lectura empezamos con un video igual del Inti raymi y de ahí se va de desarrollando los temas gramaticales, entonces. Pero sí muchas veces he empezado desde la gramática para poder llegar al tema fundamental porque hay veces que usted empieza un tema y usted les da pero los estudiantes no tienen idea ni siquiera del verbo To Be. Cómo construir una oración para poder contestar, por ejemplo usted sabe acerca del Festival de la mamá negra entonces ellos tratan de contestar pero a veces con la respuesta ellos no pueden formular esta. O sea no no pueden darle sentido gramática entonces hay que detenerse y enfocarse en la gramática para poder empezar desde el punto gramatical esencial para que ellos puedan responder en el tiempo gramatical que usted está viendo en la unidad

Entrevistador: Perdón, pero las unidades no presentan por ejemplo como en el caso de algunos libros los objetivos en base a la gramática por ejemplo no no dicen cosas como el objetivo de esta unidad es que los estudiantes pueden utilizar bien el presente perfecto ya no es así, ¿No es cierto?

Samanta: No, ya no ya no porque dentro del del módulo que tenemos del Ministerio existe el el Triángulo del aprendizaje en donde entran temas específicos los topics, luego va Lo que son la gramática y abajo en la base son los valores sí los valores que usted tiene que por ejemplo valores de la integridad de la responsabilidad, los temas por ejemplo, los inventos del siglo 20 sí los inventos alrededor del mundo en este en este lado está el pasado simple, el present perfect el condicional con if. Entonces tenemos un triángulo el Triángulo del aprendizaje en el comienzo del módulo.

Entrevistador: ¿Y todo eso está en el módulo? ¿no cierto?

Samanta: Está en el módulo Exactamente el objetivo general nosotros tenemos adjetivos generales como área que en donde usted se tiene y tiene que escoger uno solo con respecto al a la unidad que va a haber, sí la unidad comienza con una pregunta ni siquiera como un título no dice los inventos sino por ejemplo Where would you like to travel around the world, entonces comienza con esa pregunta sí. Y ahí se inicia toda la unidad Sí sí ¿me gustaría viajar? a ¿donde viajaría? en ¿Donde se hospedaría?, En qué lugares se hospeda por ejemplo las siete maravillas del mundo habla de todo eso

Entrevistador: Ya muy bien muchas gracias, y dentro de todo este tiempo limitado que tenemos los profesores de inglés ¿usted enseña o ha enseñado tal vez antes algún tipo de lenguaje indirecto?, algunas frases o no sé palabras contenidos de los cuales el estudiante tenga que inferir el significado por ejemplo en ironía, sarcasmo, o en algunos tipos de cortesía también ¿Hay tiempo espacio para eso?

Samanta: No existe mucho espacio para eso, realmente porque ya los temas están dados lo que sí a veces se infiere el lenguaje a veces existen temas por ejemplo hablamos de en el módulo de segundo de bachillerato acerca de un poema de Ian Front no de Melany que ella hace un poema y con relación a esto De dónde es ella sí O sea de dónde es ella y ella dice que ella es del color de la tierra que sus ancestros son como del sol, entonces esas cosas hablan poesía, en ese texto entonces me parece que este es el texto en donde se tiene que inferir los estudiantes tienen que inferir el significado de que está hablando se está hablando del hermano se está hablando de que de los antepasados, porque el tema es el árbol genealógico ¿no? el ADN.

Entrevistador: Porque en la poesía a veces se utiliza metáforas ¿No?

Samanta: exactamente, exactamente entonces hablando de esa poesía ahí en esa poesía, se puede inferir también existen temas por ejemplo o la parte de como lo decía en el grammar focus abajo los meaning del vocabulario en donde le dan idions o los phrasal verbs en donde la estudiante tiene que inferir obviamente, sí los idions, o sea qué significa, pero eso el profesor tiene que enseñar no el estudiante. Porque hay veces que el estudiante va y busca y busca significado literal de palabra por palabra pero ahí se les explica a los estudiantes que no que son idions aja ...

de lenguaje bueno en este aspecto eso se enseña pero de ahí sarcasmos de esas cosas no.

Entrevistador: No un tipo de Sarcasmo por ejemplo de que sí sí me gusta bastante, me gusta muchísimo exagerando cuando en realidad no le gusta nada. Ese tipo de cosas no

Samanta: no no en inglés no no se puede no no se enseña.

Entrevistador: ¿Por qué cree que ese tipo de temas no se han incluido en el módulo?.

Samanta: Tal vez por la falta de tiempo me imagino yo sí la falta de tiempo o tal vez no sé no sé considere dentro del nivel los estudiantes, bueno es lo que yo pienso.

Entrevistador: ¿porque dentro del nivel?

Samanta: No sé tal vez no sé dentro del nivel de los estudiantes bueno porque en tercero de bachillerato si tratas de que alcancen un nivel alto pero o sea no le dan como mucha

importancia ese tema yo pienso no. Entonces ellos tratan de centrarse en algo más específico que los estudiantes lean escriban y entiendan es lo que ellos quieren.

Entrevistador: ¿se enfocan principalmente en esas destrezas?

Samanta: exactamente, bueno son las 5 ... oral communication, cultural awareness oral communication and cultural awareness, pues tenemos lo que es Reading, writing and the Language through art, el lenguaje a través de las artes, son cinco encabezados que tenemos dentro del currículo nacional.

Entrevistador: Claro claro, si si si muy bien muy bien, pero tal vez uno de esos objetivos sí se enfoca hacia el uso del lenguaje comunicativo ¿no?

Samanta: sí sí sí sí sí sí sí se trata de enfocar bastante para que el estudiante trate de comunicarse Ajá.

Entrevistador: Y ¿cómo se podría dar su clase? por ejemplo ¿Cómo se podría enseñar para que los estudiantes utilicen el inglés de manera comunicativa para reforzar ese aspecto?,

Samanta: ya como le comentaba antes de los talleres está estaba yo enfocada en el taller del podcast sí estábamos viendo si yo les propuse a los estudiantes sí hacer un podcast de acerca de un tema interesante que a ellos les llame la atención. Sí entonces eh Por ejemplo yo pienso no que se podría empezar por ahí el uso de lenguaje Sí el podcast es contar no? contar cómo narrar algo entonces, ellos investigan obviamente ellos hacen todo el proceso del podcast, primero se le da a los parámetros para que puedan ir siguiendo y luego para poder desarrollar el uso del lenguaje Sí y les había pedido no que sea dentro del contexto como decía dentro del colegio entonces un tema interesante que les interese a ellos, sí un tema que que sea de relevancia dentro de los estudiantes sí. Entonces por ejemplo decía no que uno de los temas era la elección del Consejo estudiantil entonces había interés no por la mayoría de los estudiantes cómo redactar que pasó una entrevista al presidente del Consejo estudiantil a las diferentes listas a los candidatos. Pero obviamente sí bastante en inglés ¿no? usando el lenguaje estructurando preguntas ya hechas, estructurar primero las preguntas que se va a hacer y hablar con las personas que van a participar en el podcast.

Entrevistador: interesante, interesante esta idea del podcast porque se sale rompe un poco el esquema de lo que normalmente se ve en los libros de texto y de hecho sí yo pienso que sí le vuelve al idioma inglés en este caso más comunicativo lo pueden poner en práctica, lo que están aprendiendo en el aula esto de los talleres también me llamó mucho la atención positivamente.

Samanta: Sí claro bueno es el primer año inicialmente que se hace y es como un experimento, pero estamos haciendo bueno en mi caso estoy intentando hacer y creo que cada año que va pasando usted va mejorando sus estrategias de aprendizaje y lo que usted le da a los estudiantes puede ser que ahora como es la primera vez que estamos utilizando falle si falle un poco o tal vez sea un éxito. Pero ya voy experimentando este tipo de aprendizaje para poder seguir los años posteriores sigo con esto de los talleres y si no, porque cada año el Ministerio de Educación cambia cambia de parte, entonces sí se va experimentando se va tratando de de mejorar el aprendizaje a los estudiantes

Entrevistador: Claro si si si es verdad. Ahora hablando un poco más acerca de de de el uso del lenguaje en contexto, que tiene relación directa con el uso comunicativo del lenguaje. ¿Cuáles serían las estrategias o materiales didácticos que puedan mejorar la comprensión de los estudiantes del uso del lenguaje en contexto?, la comprensión primero, enfoquémonos en la comprensión.

Samanta: Ya para poder entender el lenguaje No yo había tenemos la unidad acerca del acerca de las movies no, entonces yo les había puesto una película y para que ellos puedan escuchar, y ellos puedan ver sí y entender el lenguaje en contexto y ellos puedan ir haciendo luego obviamente se hace una tarea relacionada con esto que es acerca de una movie review que se hace el producto final después de la después de la película, también se puede realizar conversaciones, sí conversaciones entre ellos, no sí qué le parece una conversación entre amigos por ejemplo que le pareció que la película qué clase de película si es que van los fines de semana al cine, entonces relacionado con el tema obviamente ...entendimiento para que se puedan entender entre los dos a pesar de que..

Entrevistador: A pesar de que se está utilizando también la producción pero va de la mano del entendimiento de la comprensión.

Samanta: Ajá Y también las exposiciones por ejemplo teníamos nosotros en el colegio bueno se elimino ya y me parece que había un programa a nivel internacional de el bachillerato internacional, sí pero como ministro de Educación elimina este programa políticas del ministerio sí, ahí teníamos lo que son los exámenes los exámenes de la evaluaciones internas y valuaciones externas, entonces había una actividad que todavía lo pongo en práctica porque realmente me pareció usted coge de las experiencias de lo de lo que usted tuvo lo mejor para poder seguir replicando. Sí yo pienso que no no es malo no sí había una actividad en la que usted les mostraba una picture, describa tiene 15 minutos para preparar pero sin nada. O sea no no podía notar solamente palabritas oraciones o algo así

entonces sostenemos chava tenía como cinco imágenes de las cinco imágenes cogía una y de acuerdo a todas las los temas que había dado durante todo el año, entonces el estudiante por ejemplo hablábamos de Christmas que le mostraba una foto de Christmas y el estudiante describía todo lo que estaba en esa pintura. Sí ajá Y sí o sea y me parece..

Entrevistador: ¿Usted cree que esa actividad también podría contribuir a la comprensión del lenguaje en contexto en los estudiantes?

Samanta: por supuesto sí del entendimiento no porque ellos a la vez van entendiendo y van usando el lenguaje, entendiendo no van entendiendo acerca del tema porque el momento que usted ya les da el tema Sí es holidays around the world entonces usted ya ellos ya van captando si van entendiendo de que se trata. Y es más y después existe como decía la producción y el uso del lenguaje.

Entrevistador: Claro Y ahora hablando del uso del uso de la producción del lenguaje y así mismo, dentro de este tema de comunicación, del uso del lenguaje en contexto de acuerdo a diferentes, situaciones en las que los estudiantes en la en las que el estudiante puede estar. ¿Cuáles son así mismo las las estrategias o materiales que pueden contribuir de mejor manera a que el estudiante use el lenguaje en contexto correctamente?.

Samanta: Por ejemplo estábamos diciendo también en otro curso esto de la de la creación de los blogs, si? de crear un blog entonces podíamos nosotros ...se usa no se usa el el la estrategia de writing, entonces el estudiante va a investiga y va escribiendo su propio blog no va creando su propio blog y sobre un tema él escoge el tema, yo le doy las opciones a que ellos escojan el tema que les interesa sí obviamente el tema que sea apropiado dentro del contexto institucional o también puede ser familiar o también puede ser actual no de la actualidad para que ellos puedan ir escribiendo también otra otra estrategias que se utiliza es de la enseñanzas de las castas, letters para que ellos puedan ir escribiendo sí como teníamos la idea no como en el área de inglés tal vez algún rato lo hagamos que ellos, hagan escriban no a estudiantes de otros países para que ellos puedan ir intercambien estas cartas intercambien estos mails o haiga un chat pero bueno eso tiene que ser decía mi compañera que tiene que ser con la supervisión del profesor para que no haiga complicación.

Entrevistador: ¿Alguna otra actividad que pueda contribuir en este sentido?

Samanta: Decíamos la producción de las de los mails de las cartas, Ah también la producción de los ensayos sí se les da un tema Sí sí escribimos ensayos. Sí escribíamos nosotros en bachillerato internacional les creabamos un ensayo sí un ensayo en inglés no sí

con todos sus sus parámetros, entonces por ejemplo hablábamos del global warming hablábamos del environment hablábamos de Transportation. Y entonces ellos tenían que escribir un ensayo con todas las partes del ensayo realmente no recuerdo el número de palabras pero nos daban unos parámetros no y este ensayo era mandado no a al departamento de BI y ahí internacionalmente no se evaluaban y le ponían la nota o sea obviamente usted profesor mandaban su opinión y todo y luego pero ya los evaluadores externos hacían ese trabajo y ponían la calificación de los ensayos de los chicos, igualhabía una grabación también se grababa a los estudiantes describiendo la pintura la pictures Sí y se enviaba Sí.

Entrevistador: ¿El profesor le grababa?

Samanta: Sí, era como era como una entrevista o sea usted le comenzaba no Hello whats your name y todo lo demás y empezaban no que le hable acerca de sí acerca de la pintura entonces usted le grababa el audio sí no video era solamente audio y ese audio se enviaba. Entonces es otra me parece que es otra estrategia de producción y bueno y en clases lo que hago son las exposiciones. Sí y les doy un tema por ejemplo un tema específico hablamos de valentines day entonces que ellos tienen que hablar sí primero escribir no, escribir acerca de qué viven to valentines day ¿cómo lo vive? ¿como lo sienten? ¿Qué pasó ese día? todo, y luego ellos exponen delante de toda la clase

Entrevistador: ah ya, muy interesante y ¿Alguna otra actividad que se acuerde?

Samanta: realmente tenemos también lo que son los Bueno no sé tal vez si sean como producción también los juegos no tenemos juegos online Y tenemos, los juegos de pizarra, no de pensar de armar trabajos en equipo en grupos sí discutir entre ellos, hablar viendo lo que hacíamos lo que hice una vez es una mesa redonda Sí, una mesa redonda un un debate sí de un tema acerca de la minería legal y la minería ilegal sí obviamente se les dio los parámetros antes de sí había un moderador y hablaba luz hablaba el otro. Si tú nada más porque es difícil hablar en inglés y al menos de este tema de la minería ilegal que tiene tiene vocabulario técnico y avanzado entonces era un poco difícil no y fueron ellos preparándose antes de y existen también los proyectos interdisciplinarios, que exige el Ministerio de Educación en donde se presenta el proyecto científico y el proyecto humanístico en el proyecto humanístico entre tres materias que son un proyecto interdisciplinario que entra por ejemplo entre filosofía, inglés y historia y entonces los tres armamos un proyecto y entre los tres sacamos un proyecto un proyecto final el producto final el producto final por

ejemplo de este bloque fue un cartoon sí un cómic, un cómic about si de acerca de la historia de la historia de los pueblos, entonces esto tiene actividades historia por ejemplo está hablando sobre la historia de los pueblos entonces de inglés también, si hablamos de los presidentes del Ecuador entonces inglés también no tiene que coordinar esa información y que hay que hacer un proyecto interdisciplinar al final el proyecto el final fue el cómic el cómic. Tenía que estar tanto en inglés como en español, Entonces es un solo producto para la calificación.

Entrevistador: a ya ya ya ya muy bien muy bien y así llegamos al final de esta entrevista realmente muy interesante sus respuestas nos va a servir de mucho. Y nuevamente le damos las Gracias licenciada Samanta.

Samanta: Muchas gracias Master.

Entrevistada: Javier

Entrevistador: Esteban Heras

Fecha: 26 de diciembre de 2022

Entrevistador: Ya está grabando. Bien. Buenas noches ahora nos encontramos con el licenciado Javier. Él amablemente aceptó participar en este proyecto investigativo, vamos a empezar con la primera pregunta. Javier¿Qué edad tiene usted?

Javier: Buenas noches Esteban, mi edad es 32 años

Entrevistador: Gracias. ¿En qué universidad obtuvo su título de profesor de inglés?

Javier: : En la universidad de Cuenca

Entrevistador: ¿Desde qué año es profesor de inglés?

Javier: A ver cómo como profesor yo soy desde el 2015 profesor de inglés.

Entrevistador: siete años entonces. ¿En qué niveles ha trabajado usted JavierPablo?

Javier: Yo he trabajado desde octavo de básica hasta tercero de bachillerato siempre al colegio, rotando todos los niveles

Entrevistador: ¿Y en este en este año está trabajando en qué nivel?

Javier: : Este año estoy en primero de bachillerato.

Entrevistador: Primero de bachillerato y en primero de bachillerato ¿Cuántas sesiones de clase tienen semanalmente?

Javier: A ver estamos con nueve horas a la semana, en mi institución.

Entrevistador: ¿Cada grupo?

JavierPablo: Sí cada grupo

Entrevistador: ¿La institución es fiscomisional o es fiscal?

Javier: es particular particular

Entrevistador: Claro porque en las instituciones Fiscales están dando apenas tres horas, ustedes tienen nueve horas, nueve sesiones de clase y cada cada hora que decimos aquí es de 40 minutos ¿No?

Javier: de 40 minutos, sí.

Entrevistador: Interesante, interesante bien. Vamos a entrar entonces ya en materia la primera pregunta del tema que vamos a tratar hoy dice ¿Qué significa para usted el uso del lenguaje en contexto?.

Javier: El uso del lenguaje en contexto para mí es entender un idioma, si? ya usándolo ya entendiéndolo no únicamente de la forma en que comúnmente nos enseñan ¿no?, que comúnmente nos enseñan pues gramática y todo lo demás sino ya en contexto es decir cómo es el uso diario de este lenguaje. Cómo es el uso de cómo lo vamos a dar, si nos encontramos en una realidad, por ejemplo en el caso de nosotros que enseñamos un segundo idioma el momento que viajamos quizás a un país que hable inglés. Entonces vamos a saber en qué momento justamente tenemos que utilizar este este idioma bajo ese contexto entendiéndolo, sabiendo para qué se utiliza porque no siempre lo que uno aprende siempre se lo utiliza de la misma manera así como ocurre con el español que que muchas de las frases muchos de los dialectos que tenemos muchas veces no son comprendidos porque son bajo el contexto en el que vivimos inclusive, eso.

Entrevistador: ya muy bien y ¿Cuáles serían los diferentes contextos?, digamos de los que un estudiante de primero de bachillerato podría potencialmente utilizar el inglés.

Javier: A ver, muchas de las veces lo manejamos en el contexto, social contexto turístico, Sí

Entrevistador: O sea contexto social cuando está con los amigos con familiares

Javier: Exactamente, en mi caso particular como yo trabajo en una institución particular los chicos de primero de bachillerato están viajando constantemente cada año dentro de lo que más bien dicho están saliendo del país. Entonces ese es el contexto de ellos, esa es su realidad y entonces ellos utilizan bastante el inglés bajo ese contexto. Entonces de esa forma tratamos nosotros de enfocarnos muchas veces con los chicos.

Entrevistador: claro claro es decir se entiende que si se quiere enseñar el uso del lenguaje en contexto habría que pensar a ver qué tipo de lenguaje y de paso qué tipo de estructura gramatical voy a necesitar en estas diferentes situaciones, por ejemplo sin necesidad de que salgan del país digamos ellos

podrían utilizar el inglés tal vez para comunicarse con extranjeros. Para pedir favores dar consejos y así mismo pueden toparse con personas de diferentes edades diferentes nacionalidades o comunicarse en inglés con con personas

cuyo cuya lengua materna no es el inglés tampoco pero se comunican en inglés ¿no? utilizarlo como una lengua franca

Javier: Sí, justamente justamente así estamos trabajando actualmente con con los chicos ¿no?. Entonces muchas veces inclusive cuando tenemos tenemos la oportunidad de conectar con otras instituciones que también manejan bastante el inglés entonces tiene la oportunidad de comunicarse entre ellos. Hemos traído muchas veces extranjeros para que conversen y de esa forma les hemos tratado de dar ese contexto hacia los chicos para que tengan una una realidad más tangible. Sí entonces tienen todo ese contexto los chicos.

Entrevistador: Muy bien y ahora ¿Cómo cree usted que o mejor dicho

¿Cree que el contexto influye en la manera en que nos comunicamos en la en la en el tiempo de lenguaje que usamos?

Javier: por supuesto, Por supuesto que sí, porque porque es muy diferente lo que uno aprende porque uno aprende de manera bastante formal, bastante estructurada, lo que es sujeto verbo complemento que terceras personas y cuando vamos a la realidad muchas veces especialmente cuando estamos hablando ese contexto ya no lo es igual. Entonces los chicos necesitan primero entender que no siempre van a ser todas las la gramática exacta como lo ven, segundo que van a entender y que van a ver más bien dicho idioma van a haber ideas que van a ver los los slangs entonces todo ese tipo de de situaciones uno trata de explicarles a las chicas para que tengan un contexto más real sí, que que el idioma no es tan formal muchas veces y que sí lo podemos manejar de otra manera en otro contexto.

Entrevistador: Si si yo estoy de acuerdo que a veces el tipo de lenguaje que se enseña es muy formal muy formal, resulta que en la realidad no se utiliza el lenguaje de esa manera .

Javier: Exactamente entonces eso es lo que tratamos de explicarles a los chicos obviamente les enseñamos de de la manera formal, pero también se les va explicando en ciertos momentos que no siempre es así la realidad. Que la forma como se aprende Sí está bien porque hay que aprender a escribir, hay que aprender a expresarse cuando es algo bastante formal pero cuando vamos a la realidad, cuando estamos de un día a día más común así igual que en el español, se van todas las reglas gramaticales. Especialmente cuando uno habla y qué es lo que tratamos de contextualizar con los chicos.

Entrevistador: Claro ahora muchas veces los profesores tienen una idea de cómo se debería enseñar, qué contenido enseñar, sin embargo en la institución donde trabajamos nos obligan a seguir cierto libro de texto ¿Cuál es el cuál es el libro o material que siguen ustedes en su institución en en el colegio?.

Javier: Nosotros estamos bueno Dependiendo el nivel ¿no?, nosotros trabajamos con quién

Entrevistador: para primero

Javier: bueno trabajamos con la editorial de Cambridge University Press y estamos con lo que es primero de bachillerato el libro que se llama Think, es que son libros de preparación para un para certificación inclusive.

Entrevistador: Ya ahora el libro de texto muchas veces guía casi todas nuestras actividades, no podemos nosotros utilizar actividades extra, material extra un poco pero en realidad lo que más se hace es lo que nos guía el libro y lo que está en el libro pensando en eso, y pensando también en toda su práctica concretamente con los de primero de bachillerato. ¿Cree usted que usted se enfoca más hacia hacia la gramática?. Hacia enseñar gramática de manera explícita o hacia enseñar alguna función de lenguaje en inglés.?

Javier: Dando gracias sí tenemos bastantes horas y si podemos dividirnos las dos, en en Express en dar, lo que es gramática y el resto de las de las y enfocarnos en el resto de los skills que justamente nosotros manejamos. Entonces la parte gramatical como como formal como lo que nos pide justamente la institución lo damos, y y la parte funcional y a lo que es speaking, listening y todo lo demás, también si hemos podido manejar

últimamente últimamente, estamos enfocándonos un poquito más en la gramática y en la escritura porque por por motivos de virtualidad en realidad no se pudo trabajar mucho en eso. Estuvieron muy arraigados con esto de la computadora con el uso del internet uno no les podía controlar bonito, entonces lo que más práctico con ellos en realidad en la virtualidad fue la parte de de speaking and listening, que que lo tenemos un poco más reforzado en este momento. La parte gramatical eso hacía que era lo arraigado más raíz de nuestra parte de pandemia que hemos tenido.

Entrevistador: O sea la la virtualidad decía, obligó a que los estudiantes practiquen más listening y speaking

Javier: speaking Sí sí, sí lo que pasa es que por por la virtualidad justamente cuando uno necesitaba que trabajen gramática y y es algo que todo mundo conoce utilizaban los traductores en línea, entonces de esa manera uno no les puede controlar, pero ahora que estamos en presencialidad como estamos en en un aula uno ya les puede revisar, uno ya les puede ir indicando más, mucho mejor más bien mucho mucho mejor, les puede ir guiando de esa manera porque está uno ahí ya onside “face to face” como con los chicos, entonces es más fácil

Entrevistador: Ya o sea están tratando digamos de ¿Igualarse en esa área?

Javier: Sí alguna manera, Tratamos de reforzar más que nada porque sí O sea sí se trabajó en lo virtual, se mantuvo las horas pero sí se trata de reforzar, se trata de reforzar porque así como hubo chicos que o sea lo hacían a conciencia habían también chicos que no, que olo hacían porque ya les toca. Entonces tenemos ese desequilibrio entre los chicos.

Entrevistador: Ya, pero usted me dice que debido a que se tiene nueve horas y de por ser una institución privada tomando en cuenta que en las públicas se tienen apenas tres horas de clase eso le da la facilidad a usted para dar el aspecto formal la gramática escrita pero también para enfocarse en las funciones del lenguaje ¿No es cierto?.

Javier: Sí

Entrevistador: cuando usted se cuando usted sí se enfoca en las funciones de lenguaje, es algo que utilizan del ¿libro mismo? el

El libro le guía para eso o ¿Usted busca material aparte?, y y comparte tal vez ustedes los los objetivos con los estudiantes por ejemplo Y si nos podría dar un ejemplo también de de algún objetivo digamos en este sentido.

Javier: Ya bueno muchas de las veces sí, el libro nos guía, como como siempre no se se planifica antes de cada unidad se hace la planificación entonces uno no va viendo no qué actividades podrían funcionar ya una vez que les conoce se les va conociendo a los chicos de la forma en que cómo trabaja ¿no?, entonces en mi caso particular muchas veces de que obviado ciertas actividades que nos da el texto y he puesto actividades que considero yo que van a resultar mejor por el grupo que tengo sí, o pienso que muchas veces el el contenido que el contenido en sí o la actividad que está o es muy pesada o es muy básica para los chicos, entonces trato de ajustarles algo que sea de acuerdo al nivel y a la edad de los chicos. Entonces por ejemplo una actividad que que hicimos últimamente era recuerdo que hicimos estábamos hablando justamente la unidad de de comida ya estábamos viendo vocabulario de comida, entonces lo que decidimos como grupo, que es un grupo de adolescentes, era ya no enfocarnos lo típico la la comida de de Europa la comida de de América no, cogimos de América Latina e hicimos una especie de food festival. Sí, pero simplemente con desde Argentina desde la Patagonia hasta América Central cogimos fuimos distribuyendo ciertos grupos y ellos iban hablando, ellos iban exponiendo entonces de que era la actividad de cada uno yo les di tenía que explicar el plato típico de ese país o la región que ellos que les tocó, tenían que explicar cómo se prepara este plato típico, y por qué es tradicional entonces ahí buscamos un poco de historia hablábamos en contexto aprendimos a traducir como cómo debe de ser no no literal sino bajo el bajo contexto, entonces yo le vi por el grupo que estábamos funcionó funcionó bastante bien las chicos se se ayudaron, explicaron y justamente el objetivo de su unidad era que ellos aprendan a utilizar el lenguaje de forma grupal y que puedan expresarse justamente. Entonces me sirvió me sirvió fue reciente hace menos de dos meses creo que hicimos eso.

Entrevistador: Muy bien, muy interesante interesante para dentro de estos diferentes temas, diferentes enfoques también que los profesores pueden utilizar tenemos la enseñanza del lenguaje indirecto, cuando hablamos de lenguaje indirecto nos referimos a más comúnmente a ironías sarcasmos o cortesía, como por ejemplo cuando alguien entra a un cuarto lleno de personas y hace mucho calor y dice “hace calor aquí” cuando en realidad quiere que alguien más está presente en el cuarto prende el aire acondicionado o abra una ventana ¿No es cierto?. Ese tipo de cortesía ahora, ¿Usted enseña o ha enseñado algún tipo de lenguaje directo que usted recuerde?

Javier: Sabe que es bastante común, más bien dicho. Lo utilizo muchas veces

cuando él cuando entra al aula de clase es la típica no que que no saludan a los chicos entonces uno le saluda “Good morning” “Good afternoon” Entonces los chicos ya han aprendido de esa forma saludar. Cuando nos vamos a laboratorio tenemos un laboratorio de computación entonces a veces está oscuro porque está encerrada las cortinas, entonces también les digo ya me voy adelante digo “too dark”, alguna chica por atrás empieza ya ya me da prendiendo la luz, entonces van asimilando ciertas ciertas cositas de esa forma ¿no? o también también recuerdo cuando los chicos a veces no más bien dicho cuando les puntualizo, ciertos errores gramaticales inclusive trato de usar esa ese lenguaje indirecto, puntualizando los errores que ellos hacen por ejemplo a veces se confunden especialmente terceras personas o la típica cuando ellos dicen se presentan con la edad “I have” yo les digo ah “You are”, entonces empiezan con eso a recordar justamente de esa forma, entonces ya ya se van acordando. El día de hoy ese problemita ya se me está acabando por ejemplo la típica del “I have” y me ha funcionado.

Entrevistador: O sea según entiendo también el nivel de los estudiantes suyos sí les dan como para que ustedes puedan comunicar 100% en inglés con ellos.

Javier: En un a ver hablemos en un 100% con las chicas me puedo comunicar con ellos en 80% un 80% a un 85% porque pues sí porque así como hay chicos que me entiende perfectamente de chicos que no me entienden mucho, entonces por qué, porque tengo chicos de adaptación curricular, tengo chicos que recién son cambiados de otras instituciones, entonces a veces nos frenan un poquito, entonces pero en su mayoría sí sí Entonces cómo se vienen acostumbrando se habla 100% las clases en inglés entonces ya poco a poco se van acostumbrando tanto los chicos nuevos como los que tienen necesidades, entonces sí sí sí no hay esa dificultad.

Entrevistador: Entonces para enseñarles un lenguaje indirecto en inglés se pensaría que ¿Es más fácil con los con los chicos que tienen un nivel un poquito más alto que los demás ese es un factor? qué opina usted.

Javier: Si, es un factor es muchas veces porque a veces no entienden los chicos que que no por ejemplo con los chicos que son nuevos y que no tienen muy alto el nivel sí o que no están al nivel de los otros chicos no entienden muchas veces esa ironía ese sarcasmo que uno trata de ser con ellos y simplemente continúa continúan ellos hablando expresándose y no entendieron que uno trataba de corregirles muchas veces. Entonces quiénes son a veces

los que les corrigen son los pares sus mismos pares a veces se corrigen entre ellos, porque a veces el docente o porque habla muy rápido o no le entiende en cambio como está con con su par a ladito, entonces se le hace mucho más fácil a veces le explica.

Entrevistador: Ya muy bien volviendo un poquito el tema de esta cuestión de enfocarse en gramática o en funciones de lenguaje, o sea tomando en cuenta claro por un lado los exámenes estandarizados que ellos tienen que rendir, pero también el uso que le pueden dar al idioma ¿no?. ¿Entonces para usted sí es importante según entiendo enseñar también el uso del idioma en contexto?.

Javier: Sí sí es muy importante para mí en realidad.

Entrevistador: en contexto y en las diferentes situaciones que ellos podrían estar ¿No?

Javier: Por qué, Por qué para nosotros como institución es importante enseñarles por contexto porque como le comentaba a los chicos se están preparando también para una certificación, con trabajos Nosotros con textos de Cambridge ellos se certifican ahora en primero de bachillerato para para un B1 y en tercero de bachillerato para B2. Entonces estamos con esos objetivos entonces hay que enseñarles en contexto justamente por la por la parte de Reading muchas veces, que que son textos contextualizados, no son textos muy muy formales sino contextualizados con especialmente cuando hablamos del B2. Entonces ahí es donde los chicos necesitan entender bajo qué contexto están hablando y mucho del vocabulario que uno les enseña, les enseña bajo contexto.

Entrevistador: Claro claro el momento que uno lee porque enseña también la lectura, es importante saber el contexto no para entender la idea principal para entender los ejemplos y, y aparte de eso hablando por ejemplo de speaking

¿Se centran en ciertas ocasiones por ejemplo en algunas situaciones que podría estar el estudiante?, como por ejemplo en un banco, en el aeropuerto, cómo hacer compras, como dar sugerencias, como como disculparse, como rechazar la invitación, es cómo hacer una invitación, cosas así. ¿Se enseña ese tipo de cosas también?

Javier: sí sí sí sí sí por ejemplo en esta última unidad que pase estábamos viendo advices ya el uso de “Should”, del “of to” todo eso estábamos viendo entonces con los chicos. Yo me acuerdo que les planteé pedir disculpas y les puse el contexto de que se fueron de de fiesta y tenían que pedirle disculpas porque no llegaron a la hora que debieron haber llegado a los papás y a su vez le llamaban a su mejor amiga o amigo a pedir un consejo.

Entrevistador: ¿Usted cómo les presento esa situación?, por escritos que vió en la pizarra o solo o solo les explicó.

Javier: no, siempre nosotros tenemos proyectores entonces suelo crear yo presentaciones de Powerpoint entonces de ahí les voy presentando unas diapositivas.

Entrevistador: Interesante, interesante y ¿Luego qué pasó?

Javier: Los chicos le entendieron porque justamente antes de eso uno ya les explicaba, ¿Cuál es el uso? ¿Para que se utiliza?, y en este momento o sea ya cuando hicimos esto ya era producción de ellos en realidad, y era ellos estaban encargados de preparar sus diálogos de cómo iban a hacerlo.

Entrevistador: y y ¿Las respuestas tenían que dar de manera individual?

Javier: Como las respuestas?

Entrevistador: O sea o sea ellos ustedes presentó la situación en el en el Power Point ¿No es cierto y cada uno tenía que de pronto escribir cómo pediría permiso en su casa eso haya sido individual ¿No es cierto?

Javier: más bien ese tipo de de actividades suelo yo trabajar en grupos yo ya les tengo preparados los grupos porque siempre les les voy distribuyendo en grupos con el más fuerte el más y los más débiles, les voy formando grupos, entonces entre ellos van creando los diálogos van haciendo todo ese tipo de cosas necesarias no para para crear una presentación. Entonces qué se deben hacer un roleplay... ajam un roleplay

Entrevistador: Ah muy bien muy bien esto tiene también en relación con lo que vamos a preguntar después que dice ¿Qué actividades y o materiales pueden mejorar la comprensión del inglés en contexto en sus alumnos? ¿no?, pensando en sus alumnos de primero de bachillerato ¿Qué actividades o materiales podrían contribuir a que ellos comprendan mejor el inglés en contexto?

Javier: Ya, a mí me ha resultado bastante útil el usar videos primero videos videos reales, por ejemplo a veces cojo videos de la National Geographic bueno dependiendo obviamente el tema en donde hablan de ciencia, hablan de animales, hablan de la vida, explore. Entonces eso me ha servido para que los chicos vayan entendiendo el contexto sí videos. Listeners también cojo podcast de sí entrevistas y cosas así. Entonces los chicos los chicos van entendiendo ese tipo tipo de de contexto dependiendo obviamente el vocabulario que se les va enseñando a los chicos. Entonces de esa manera me he dado cuenta que ellos entienden. Así mismo con con las lecturas bueno las lecturas sí me ayudó del del texto

porque sí es bastante complicado a veces conseguir lecturas, lecturas en inglés por esta situación de copyright muchas veces sí se me ha complicado porque encuentro textos no completos, entonces los textos que vienen en el en el libro si son contextualizados, sí son contextualizados entonces si si me ayuda en ese en ese tipo de cosas.

Entrevistador: ¿Y y esos y esos textos suelen ser una historia tal vez una historia real o algo que les podía pasar a los chicos o es un pequeño cuento?.

Javier: por ejemplo el último que estuvimos viendo recién creo que fue la semana pasada estábamos hablando sobre la historia de la ropa, entonces ahí hablaba del Rey dieciséis algo así de de Inglaterra, como como esa aristocracia eran los que usaban los high heels y después las mujeres fueron los que fueron usando eso entonces los chicos se veían veían interesados en ese tipo de historias, había también otra otra historia sobre el arte por ejemplo, cómo cómo el arte ha venido cambiando desde la época barroca hasta la actualidad. Entonces ese tipo de cosas le gusta a los chicos porque están contextualizados justamente.

Entrevistador: Claro claro solamente en gramática, el vocabulario, si nos da en algo más interesante y en base a la pregunta anterior. ¿Qué actividades o materiales pueden contribuir a mejorar el uso en cambio ya no ya no solamente la comprensión sino ahora el uso del lenguaje en contexto de los estudiantes?

Javier: Ya, como le comentaba ¿no? en mi caso, yo suelo utilizarles bastante los roleplays

Entrevistador: roleplays Claro

Javier: roleplays que en que es una manera bastante en la que ellos mezclan todo escritura ,porque crean sus diálogos hacen speaking, practican listening, porque entre ellos mismos se van escuchando, van corrigiendo sus errores sí me ha resultado bastante bueno. Qué Otra actividad, a una vez creamos un pequeño radio, un radio, sí entonces era, un un online radio entonces ellos tenían que hacer podcast. Entonces era una entrevista uno uno uno les daba un tema y ellos conversaban conversaba tenía era más más informal ya no era la típica de Good morning good afternoon, how are you? no, era bastante informal porque era un podcast, era una conversación entre dos personas sobre un tema.

Entrevistador: Muy interesante, interesante. Y cuando usted utiliza rod plays ¿Cada cuánto lo hacen más o menos?

Javier: Los roleplays, depende muchas veces a veces hay actividades que se chocan con con la institución y nos corta en el tiempo entonces trato de hacerlos por lo menos una vez al final de cada unidad, para que los chicos puedan practicar.

Entrevistador: Y eso sería más o menos ¿Cada cuánto?, cada mes, cada dos meses.

Javier: A ver las unidades están son diez semanas, cada cada bloque ,

Entrevistador: cada unidad

Javier: sí

Entrevistador: dos meses y medio

Javier: sí dos meses y medio más o menos roleplay ya uno más en promedio se calcula que es.

Javier: Uno cada dos meses, si es que no nos chocan las de actividades sino sí sí les puedo hacer unos dos al, durante cada bloque, porque en cada bloque...toma tiempo y más que nada nosotros tenemos que incluir o sea ya hablando en contenido tenemos que incluir tres unidades por parcial. Entonces yo trato de hacer uno de estos roleplays al final de cada unidad entonces en teoría tendría que hacer tres, pero a veces se cruzan actividades de de la institución como ahora que tuvimos jornadas tuvimos, que Navidad que, habían eventos relacionados a la virgen y si estas cositas que nos iban cortando ese tipo de de actividades especialmente.

Entrevistador: Muy interesante. ¿Alguna otra actividad de pronto que usted piense que pueda contribuir a que ellos utilicen mejor el lenguaje en contexto?

Javier: No no tengo los tenga los podcast, qué más bueno otra que sí les he hecho así a los chicos es hicimos un festival de cine, pero bueno eso ya fue finalizar el año. Tenían que ellos crear un documental o crear una historia bueno, no eran creas más bien estábamos cogiendo las leyendas urbanas de aquí de Cuenca y y ellos grabaron grabaron las leyendas urbanas de Cuenca todo en inglés, actuaron. Se tomaron como casi un mes grabando creando y todo eso fue proyectado al final en el teatro entonces fue fue un proyecto más que nada, entonces eso eso les gustó bastante a los chicos porque una aprendieron nuevas leyendas, nuevas cosas tradicionales de aquí de la ciudad y también contextualizan, usaron el idioma inglés para hablar de leyendas. Entonces les gusto y aparte que estaban actuando estaban produciendo les gustó bastante y al final todo mundo vio sus sus obras, sus sus creaciones

Entrevistador: Ah interesante se proyectaron. ¿Dónde me proyectó usted las los videos que ellos hicieron?

Javier: En el teatro, porque yo les llevé bueno en el año anterior estabas trabajando con segundos de bachillerato, entonces eso le comenté fue del año anterior. Entonces se les llevó y yo les llevé a mi todo mi grupo de de bachillerato a que vean cuáles

fueron sus productos finales llevé a un grupo de compañeros para que les premien porque era con un premio también para los chicos entonces con su rúbrica y todo para para ver cuál fue el mejor a la final.

Entrevistador: Ah qué bueno qué bueno muy interesante muy interesante bien estamos ya terminando la entrevista Muchísimas gracias nuevamente Javier y será hasta una próxima oportunidad.

Javier: A usted Esteban, muchas gracias por la invitación

Anexo 4 Transcripciones de las Observaciones

Transcripciones de las Observaciones

Observación número: 1

Fecha de observación: 12 de enero del 2023

Investigador: Esteban Heras

Profesor: Sandro

Tipo de institución: fiscomisional

Al entrar a la institución, muchos estudiantes están jugando en el patio. Me dicen que se están desarrollando las jornadas deportivas en la unidad educativa. Me encuentro con Sandro y él me indica dónde tendrá la clase que debo observar. Me dirijo hacia el salón y espero por los estudiantes y el profesor.

Los estudiantes llegan, un poco cansados. Son 40 estudiantes del primero de bachillerato. El profesor les dice en inglés que tomen asiento, que les va a tomar lista. Después de pasar lista, el profe les dice que continúen trabajando en los grupos ya formados en días anteriores. La siguiente semana, los alumnos tendrán que realizar presentaciones acerca de cómo se celebra el fin de año en distintas partes del mundo. Los estudiantes se reúnen, la

interacción entre ellos se da en español. A veces hacen preguntas al profe, usan el español pero el profe les dice que lo hagan en inglés. Los estudiantes usan inglés y español. El profe les responde en inglés.

El profe va por cada grupo monitoreando lo que los chicos hacen. Les brinda retroalimentación en cosas como gramática, vocabulario y a veces pronunciación. Los estudiantes vuelven a usar el español para hacer preguntas. El profe les vuelve a decir (en inglés) que hablen en inglés. Ejemplo:

Estud: Profe, ¿cómo se dice “pavo” en inglés?

Profe: Use English, please. You know how to do it.

Estu: Teacher, how say “pavo” in English?

Profe: Turkey

El profe escribe la palabra “turkey” en la pizarra. Y hace lo mismo con otras palabras que preguntan los est., por ejemplo: fin de año, tomar vino, uvas

Después de que el profe se acerca a cada grupo, los estudiantes continúan trabajando y si tienen más preguntas, ellos van al escritorio del profe para hablar con él. Algunos le piden que revise todo el trabajo terminado; el trabajo es escribir todo lo que van a decir en su exposición.

La clase termina con el profesor recordándoles que para la siguiente clase, todos deben haber terminado de escribir el guión para la exposición.

Observación número: 2

Fecha de observación: 25 de enero del 2023

Investigador: Esteban Heras

Profesor: Fernando

Tipo de institución: fiscal

En esta clase, Fernando debe trabajar con 38 estudiantes del tercero de bachillerato.

Llego yo y el profesor y los estudiantes ya están adentro. Los estudiantes se ponen de pie para saludarme. Me siento en la parte de atrás de la sala de clase.

La primera interacción entre el profe y sus estu. después de pasar lista, dice lo siguiente:

Profe: Good morning guys.

Estu. Good morning teacher.

Profe: Today, we are going to talk about natural disasters.

Los estudiantes no dicen nada. Se ven las caras, como preguntándose qué dijo.

El profesor escribe la frase “natural disasters” en la pizarra y pregunta por su significado. Algunos estudiantes responden con “desastres naturales”. El profe dice, “yes, natural disasters” Y luego pregunta en inglés si pueden mencionar algún desastre natural en Ecuador. El profe escribe en la pizarra: “earthquake”. Luego utiliza el español para que su pregunta se entienda y para traducir lo que escribió. Los estudiantes parecen entender la pregunta y el ejemplo, sin embargo no mencionan más ejemplos ni en inglés ni en español. El profe escribe “volcanic eruptions” y “tsunami” en la pizarra. Da una breve explicación que incluye una traducción al español.

El profe les pide que formen grupos de 4/5 estudiantes. Una vez formados los grupos, el profe les da una hoja de trabajo que contiene información en inglés sobre desastres naturales y 5 ejercicios de emparejamiento de vocabulario con la imagen correcta, por ejemplo:

“Earthquake”



Los estudiantes pueden usar un diccionario si lo desean.

Después de aproximadamente 10 minutos, el profe les pregunta si terminaron la actividad. Algunos responden que todavía no. El profe les da dos minutos más y luego pregunta quién

quiere responder. No hay voluntarios y el profe escoge a ciertos alumnos para que digan en voz alta la respuesta.

Como última actividad, los estudiantes deben escribir cinco oraciones en sus cuadernos, usando el vocabulario aprendido en esa clase en combinación con el presente perfecto y la voz pasiva (tema cubierto en la clase anterior). Les pide que vean ejemplos en cierta página del libro. El profe monitorea la actividad en cada grupo. Se termina la hora de clase y los estudiantes deben completar esa tarea en sus casas.

Observación número: 3

Fecha de observación: 06 de febrero del 2023

Investigador: Esteban Heras

Profesor: Samanta

Tipo de institución: fiscal

Esta institución está ubicada en las afueras de la ciudad. El espacio es grande y esta pertenece a las llamadas “escuelas del milenio”, instituciones creadas o mejoradas en el gobierno del ex presidente de la república Rafael Correa.

Grupo: 40 del 3ro de bachillerato

Cuando yo llego a la sala de clase, los estu. se ponen de pie y dicen good morning.

La profe les dice que tienen un invitado. Los estudiantes nuevamente me saludan diciendo good morning. Tomo asiento en la parte de atrás.

En inglés, la profe les saluda y pregunta cómo están.

Los chicos responden: good morning teacher, fine thank you and you? No todos los estu. responden el saludo de la profe.

La profe sonrío y les dice que hoy van a aprender sobre la Pachamama. A partir de este punto, me doy cuenta de que la profe traduce casi todo lo que dice, primero lo menciona en inglés y luego en español. Por ej.

Profe: What is Pachamama? ¿Saben lo que es la Pachamama?

Los estudiantes no responden. La profe dice, Pachamama means Madre... y los estudiantes terminan la frase diciendo tierra.

Profe: “yes, mother earth”, “madre tierra”

La profe usa un aplicativo compartido a través de un proyector con preguntas acerca del tema principal. Con su ayuda, los estudiantes responden y el mismo programa da a conocer si las respuestas son correctas o incorrectas. Un ejemplo de estas preguntas es:

“True or false? Pachamama means mother earth.

Después de esa primera actividad, Samanta comparte una hoja de trabajo con sus alumnos. Este material contiene más preguntas acerca de la Pachamama. Una vez terminado el trabajo, la profe escoge a ciertos estudiantes para que respondan las preguntas de la hoja de trabajo. Algunos dan respuestas equivocadas y la profe pregunta a los demás si es correcto, unos dicen yes otros, no. Luego, la profe les da la respuesta correcta.

Luego, la profe hace una presentación en PowerPoint donde comparte los beneficios de la Pachamama y la idea de que se debe respetar a la Madre Tierra.

Samanta pregunta de manera continua si se entiende lo que ella explica, ante lo cual los estudiantes responden afirmativamente.

La presentación incluye imágenes y un video sobre la Pachamama. El video es visto dos veces.

La profe les hace preguntas en base al video. Por ej.

Profe: is the Pachamama important for us?

Estu: yes

Profe: Why is Pachamama important?

Estu: for cultivation

Profe: yes, for growing crops

Después de esto, los estudiantes deben usar el libro de texto para leer el pasaje acerca de la Pachamama y responder las preguntas de este texto.

Observación número: 4

Fecha de observación: 17 de febrero del 2023

Investigador: Esteban Heras

Profesor: Ana

Tipo de institución: fiscomisional

Grupo de 35 estudiantes en el nivel de 3ro de BGU.

Me comunico por teléfono con Ana. Ella me dice que está en una reunión corta con el coordinador de inglés. Nos encontramos en el patio y nos dirigimos hacia su aula.

Ella entra saluda en inglés. Los estudiantes se ponen de pie. Yo estoy al frente mientras la profe me presenta antes los estudiantes. Ella les dice que soy profesor de inglés. Algunos dicen, hi teacher.

Ana empieza la clase preguntando:

What are you going to do tomorrow?

Estudiantes: eat, study, sleep, eat pizza

Para estas respuestas, la profe dice, OK, tomorrow I'm going to...

La profe escribe algunas respuestas en la pizarra usando GOING TO:

Profe: What about 5 years? What are you going to do in 5 years?

Estu: go to university, work, go to United States

La profe también escribe algunas respuestas en la pizarra, esta vez usando WILL.

La profe explica que a pesar de que ambas se refieren al futuro unos son planes y otros son predicciones y les pregunta cuáles son planes y cuáles con predicciones. Luego explica que going to es para planes y will es para predicciones.

La profe les muestra un video de YouTube con el uso de will y going to. Les pide que tomen notas. Les hace preguntas a ver si comprendieron. Luego escribe algunos ejemplos mencionados en el video y explica la estructura de will y going to. Pide que copien esa info en sus cuadernos.

La profe les muestra otro video. Después de cada clip, detiene el video y pregunta si estaban hablando de planes o predicciones. Les da la respuesta correcta en ese instante.

Luego, usa tres plataformas diferentes en internet (dos de ellas son Word Wall y Liveworksheets) para, con la ayuda de un proyector, motivar a que los estudiantes lean ciertas preguntas y respondan correctamente. Estas preguntas son ejercicios que incluyen el uso de will y going to. Los est. Alzan sus manos para dar las respuestas. Algunas preguntas son de opción múltiple y otras con palabras omitidas.

Después, realiza un juego en el que los estudiantes compiten para dirigirse hacia la pizarra y escribir la respuesta correcta que la profesora les preguntaba de manera verbal. La profe les da el marcador para que pase de mano en mano... mientras tanto la profe dice go, go, go... cuando ella dice STOP, la alumna que tiene el marcado debe pasar a la pizarra y escribir una oración con WILL. La profe les da retroalimentación. Después de que 5 estudiantes participan, hace lo mismo con GOING TO. La profe les corrige ciertos errores.

Como última actividad de esa clase, los estudiantes deben escribir 5 oraciones con going to, sobre sus planes para el siguiente feriado que es carnaval. Y 5 oraciones con will, sobre sus predicciones para después de la graduación del colegio. Las instrucciones son escritas en la pizarra.

La tarea es hacer los ejercicios en el online workbook.

Observación número: 5

Fecha de observación: 28 de febrero del 2023

Investigador: Esteban Heras

Profesor: Javier

Tipo de institución: privada

Me dirijo hacia la institución y lo primero que noto es que el ingreso es más complejo que en los demás colegios. En este, tengo que dejar mi cédula, esperar a que me den la autorización. Sólo en uno de los colegios fiscomisionales me pidieron dejar la cédula, en los demás no me pidieron nada.

Llego al aula de clase. El profe me dice que deben ir al laboratorio de inglés. En el lab, el profe me presenta con sus alumnos. Son 24 estudiantes del 1ro de BGU... Ellos dicen, good morning... algunos dicen, welcome. Tomo asiento en la parte de atrás. El lab está equipado con computadoras e internet. Además, tiene posters con información en inglés.

Profe: Good morning students!

Estudiantes: good morning teacher!

Después de preguntar cómo están y hacer una breve revisión del vocabulario aprendido, el profe, en inglés, el profe les dice que escucharán un podcast en Spotify y que luego crearán sus propios podcasts.

El profe les pregunta si saben lo que es un podcast. La comunicación sucede en inglés todo el tiempo. Algunos responden, yes. El profe explica brevemente lo que es un podcast.

Luego, el profe les dice que se preparen para escuchar. Les advierte que luego responderán a preguntas relacionadas con el podcast.

El podcast es un audio y el tema principal es la idea de que en muchas situaciones difíciles siempre hay algo positivo. El profe reproduce el audio dos veces.

Después de esto, el profe les pregunta si entendieron, si les gustó. Los alumnos responden que sí. El profe les hace dos preguntas relacionadas con el contenido:

Profe: What is the podcast about?

Algunos estu: life, difficult situations, problems, solve problems, something positive and negative

Profe: Yes, very good. This podcast is called Silver Linings. It is about trying to find positive things when we have problems...

Profe: Have you had problems?

Varios estu: yes

Profe: Yes, everybody has problems but we have to find the solution and find something positive in the problem. OK, next question... What is the problem in this podcast?

No hay voluntarios para responder y el profe escoge a los estudiantes:

Profe: OK, "Pedro" what is the problem in the podcast?

"Pedro": Mayra's parents divorced.

Profe: Yes, very good... A divorce is something very difficult... El profe escoge a otro estu. Y le pregunta si desea casarse en el futuro.

Estu: Maybe. I don't know yet. (risas de varios estu y del profe)

Profe: OK, very good... You have to think carefully if you want to get married or not... Sometimes people get married and sometimes they divorce... But we always have to see the positive things in every problem.

El profesor les dice que deben reunirse en parejas o grupos de tres para trabajar en la creación de un podcast. Les dice que deben crear un podcast de aprox. 1-2 minutos por grupo o pareja. El tema para todos es "positive side of problems". Los estu. deben hablar sobre un problema que uno de ellos haya tenido y su lado positivo; deben usar el vocabulario aprendido en la unidad. El profe realiza una breve explicación del aplicativo que usarán (Vocaroo) para la grabación de su podcast.

Los alumnos hacen más preguntas acerca de la actividad y luego se reúnen en parejas y grupos y empiezan a trabajar. Pueden usar sus celulares si lo desean. Algunos o hacen... El profesor monitorea esa actividad. Él se acerca a las parejas. En una interacción con una pareja de estudiantes, dicen esto:

Profe: Any questions?

Estu: Yes teacher. How do you say cita médica?

Profe: Cita médica, what do you think?

Estu: medical date?

El profe sonríe y les dice:

No... it's medical appointment

El resto de las dos horas de clase que tenían, los estudiantes se dedican únicamente a esa actividad. Una vez que crean el diálogo, algunos empiezan a hacer algunas grabaciones de prueba. Para esto usan sus celulares y otros el aplicativo compartido por el profe. La grabación final tendrá que ser fuera de la clase para evitar ruidos.