

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO PREVIA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN ALUMNOS DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN UN NIVEL PREVIO AL B1. ESTUDIO
REALIZADO EN ESTUDIANTES DE 6TO NIVEL DE INGLÉS EN LA
PUCE EN EL AÑO 2016.**

MONSERRATTE SHALILA VACA BADILLO

DIRECTORA: MGTR. VERÓNICA MONTERO

QUITO, JULIO 2017

DIRECTORA:

Mgr. Verónica Montero

LECTORES:

Mgr. Patricia Erazo

Dra. Ana Estrella

Todo lo puedo en Cristo que me fortalece.

Filipenses 4:13

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO.....	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES.....	1
JUSTIFICACIÓN	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
OBJETIVOS DEL TRABAJO	11
Objetivos generales	11
Objetivos específicos	11
METODOLOGÍA.....	11
Métodos y tipo de investigación	11
TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN USADAS	13
Técnicas de recolección de información	13
Técnicas de análisis de la información	13
POBLACIÓN Y MUESTRA	14
 CAPÍTULO 1: CONTEXTO EDUCATIVO	 15
LINGÜÍSTICA	15
1.1 DEFINICIÓN.....	16
1.2. TIPOS DE LINGÜÍSTICA	16
<input type="checkbox"/> 1.2.1 Lingüística General o Teórica:.....	16
<input type="checkbox"/> 1.2.2 Lingüística Descriptiva:	17
<input type="checkbox"/> 1.2.3 Lingüística Contrastiva:	17
<input type="checkbox"/> 1.2.4 Lingüística Aplicada	17
o 1.2.4.1Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas:.....	18
 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA. 18	
1.3 DIFERENCIAS ENTRE MÉTODO Y ENFOQUE	20
1.4 ENFOQUES MÁS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA	22
1.4.1 Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua	22
1.4.2 Enfoque natural	24
1.4.3 Enfoque comunicativo	29

1.5 MÉTODOS MÁS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA	32
1.5.1 Método Gramática- Traducción	32
1.5.2 Método Natural o Directo	35
1.5.3 Método Audiolingual.....	38
1.5.4 Método Audiovisual	41
1.5.5 Métodos Humanísticos	43
1.5.5.1 Sugestopedia	45
1.5.5.2 Respuesta física total – TPR	47
1.5.5.3 Aprendizaje de la lengua en comunidad	49
1.6 ¿QUÉ MÉTODOS Y ENFOQUES SE UTILIZAN EN LA ACTUALIDAD? MÉTODO ECLÉCTICO	50
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	52
1.7 CONTEXTO EDUCACIONAL Y POLÍTICO	52
1.7.1 ¿Qué es el CEFR?	53
1.7.2 Objetivos del Consejo de Europa y el CEFR	54
1.7.3 Funciones y usos	55
1.8 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA	57
1.8.1 Criterio de los descriptores para los Niveles Comunes de Referencia	57
1.8.2 ¿Cuáles son los niveles de proficiencia?	58
1.8.3 Nivel de referencia: B1 - Umbral	60
ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	62
1.9 ¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?	63
1.9.1 Estrategias didácticas	64
1.9.1.1 Definición y características	65
1.9.2 Técnicas didácticas	67
1.9.3 Actividades didácticas	68
CAPÍTULO 2: PRAGMÁTICA	71
GENERALIDADES DE LA TEORÍA PRAGMÁTICA	71
2.1 DEFINICIÓN.....	71
2.2 COMPETENCIA PRAGMÁTICA.....	73
2.2.1 Definición y características	73
2.2.2 Competencia pragmática y su importancia en el aula de inglés como lengua extranjera	75
2.3 PRINCIPALES TEORÍAS PRAGMÁTICAS APLICADAS AL PRESENTE TRABAJO	78
2.3.1 .Significado Proposicional y Significado Discursivo	78
2.3.2 Actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos	80
2.3.3 Actos de habla	81
2.3.3.1 Actos de habla indirectos	84

2.3.4 Principio de Cooperación e Implicatura conversacional	85
2.3.4.1 Máximas del principio de cooperación	87
MARCADORES PRAGMÁTICOS	89
2.4 DEFINICIÓN DEL CONCEPTO	89
2.4.1 Características de los marcadores pragmáticos	94
2.4.1.1 Clase morfológica	95
2.4.1.2 Posición sintáctica	95
2.4.1.3 Independencia sintáctica y opcionalidad gramatical	96
2.4.1.4 Falta de contenido semántico	97
2.4.1.5 Multifuncionalidad	98
2.5 MARCADORES PRAGMÁTICOS UTILIZADOS EN EL PRESENTE TRABAJO	98
2.5.1 <i>So</i> y sus funciones interaccionales	100
2.5.1.1 <i>So</i> - marcador del acto de habla “solicitud”	102
2.5.1.2 <i>So</i> - marcador del acto de habla “pregunta”	103
2.5.1.3 <i>So</i> - marcador del acto de habla “opinión”	104
2.5.1.4 <i>So</i> - marcador de resultado implícito	105
2.5.2 <i>Well</i> y sus funciones interaccionales	106
2.5.2.1 <i>Well</i> - Marcador de respuesta indirecta	109
2.5.2.2 <i>Well</i> - marcador de respuesta directa	110
2.5.2.3 <i>Well</i> - marcador de opinión y mitigador	112
2.5.2.4 <i>Well</i> - marcador de continuación de una opinión (mitigador)	114
 CAPÍTULO 3: MUESTRA Y CUESTIONARIO	117
 3.1 CUESTIONARIO	117
 3.2 MUESTRA	118
 3.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	118
3.3.1 Análisis de los resultados por diálogo	118
Diálogo 1	119
Diálogo 2	120
Diálogo 3	121
 3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR PORCENTAJE DE ERROR EN EL USO	122
 3.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS POR FRECUENCIA	125
3.5.1 <i>So</i> y sus funciones interaccionales	125
3.5.2 <i>Well</i> y sus funciones interaccionales	130
 3.4. CONCLUSIONES	135

**CAPÍTULO CUATRO: ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL USO DE LOS
MARCADORES PRAGMÁTICOS SO - MARCADOR DEL ACTO DE HABLA
“SOLICITUD” Y WELL “MARCADOR DEL ACTO DE HABLA CONTINUAR
OPINIONES”138**

**ESTRATEGIAS PARA SO - MARCADOR DEL ACTO DE HABLA “SOLICITUD
..... 138**

Estrategia 1	138
Nombre: Comic Strips	138
Estrategia 2.....	140
Nombre: Request Puzzle	140
Estrategia 3.....	141
Nombre: Request cut-out	141
Estrategia 4.....	142
Nombre: Imagine that!	142
Estrategia 5.....	144
Nombre: Snakes and Ladders	144
Estrategia 6.....	145
Nombre: Burnt	145
Estrategia 7.....	146
Nombre: How does it go?	146
Estrategia 8.....	147
Nombre: Request Race	147
Estrategia 9.....	148
Nombre: I don't think so!	148
Estrategia 10.....	149
Nombre: Watching a film!	149

**ESTRATEGIAS PARA WELL MARCADOR DEL ACTO DE HABLA
“CONTINUAR OPINIONES” 149**

Estrategia 1	149
Nombre: What are they talking about?	149
Estrategia 2.....	151
Nombre: Opinion Mingling	151
Estrategia 3.....	153
Nombre: Opinion Cards	153
Estrategia 4.....	154
Nombre: Opinions Board Game	154
Estrategia 5.....	155
Nombre: Opinion Pelmanism	155
Estrategia 6.....	156
Nombre: Beach Ball.....	156
Estrategia 7.....	157
Nombre: The Three Corners	157

Estrategia 8.....	158
Nombre: Topics Boxing Match	158
Estrategia 9.....	159
Nombre: Opinion Mingling	159
Estrategia 10.....	160
Nombre: My English Learning	160
CONCLUSIONES	161
RECOMENDACIONES	166
BIBLIOGRAFÍA	168
ANEXOS	I
ANEXO 1: CUESTIONARIOS APLICADOS A LA MUESTRA	ii
ANEXO2: HOJAS DE TRABAJO PARA LAS ESTRATEGIAS DE SO - MARCADOR DEL ACTO DE HABLA “SOLICITUD”	vi
ANEXO 3 ESTRATEGIAS PARA WELL MARCADOR DEL ACTO DE HABLA “CONTINUAR OPINIONES”	xxvi

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Niveles de referencia de la estrategia didáctica.....	67
Tabla 2: Relación entre estrategias, técnicas y actividades didácticas	69
Tabla 3: Uso del marcador en los tres diálogos	118
Tabla 4: Resultados del cuestionario en el diálogo 1	119
Tabla 5: Resultados del cuestionario en el diálogo 2	120
Tabla 6: Resultados del cuestionario ene l diálogo 3	121
Tabla 7: Resultados de los resultados para cada uso en los tres diálogos en porcentajes .	122
Tabla 8: Frecuencia de error en el uso de <i>so</i> y <i>well</i>	125
Tabla 9: Frecuencia de error del uso de <i>so</i> – marcador de pregunta	126
Tabla 10: Frecuencia de error del uso de <i>so</i> –marcador de opinión	127
Tabla 11: Frecuencia de error del uso de <i>so</i> - marcador de resultado implícito	128
Tabla 12: Frecuencia de error del uso de <i>so</i> - <i>lugar de relevancia para la transición</i>	129
Tabla 13: Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – respuesta indirecta	130
Tabla 14: Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – respuesta directa	131
Tabla 15. Frecuencia de error del uso de <i>well</i> - mitigador de confrontación	132
Tabla 16. Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – contribuir una opinión	133
Tabla 17: Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – continuar una opinión	134

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Método Directo.....	36
Gráfico 2. Práctica sistemática en el método audiolingual.....	40
Gráfico 3. Niveles de Proficiencia según el CEFR.....	59
Gráfico 4. Destrezas globales de los niveles de referencia.....	59
Gráfico 5. Escala de autoevaluación.....	61
Gráfico 6. Aspectos cualitativos del uso de la lengua	62
Gráfico 7. Porcentaje de error de cada uso en el diálogo 1	119
Gráfico 8. Porcentaje de error de cada uso en el diálogo 2	120
Gráfico 9. Porcentaje de error de cada uso en el diálogo 3	121
Gráfico 10. Comparación de los errores de cada uso en los tres diálogos.....	123
Gráfico 11. Comparación del porcentaje de error cometido en cada diálogo por uso	124
Gráfico 12. Porcentaje de error por cada uso independientemente del diálogo	124
Gráfico 13. Frecuencia de error del uso de <i>so</i> – marcador de solicitud.....	126
Gráfico 14. Frecuencia de error del uso de <i>so</i> - marcador de pregunta	127
Gráfico 15. Frecuencia de error del uso de <i>so</i> –marcador de opinión:	128
Gráfico 16: Frecuencia de error del uso de <i>so</i> - marcador de resultado implícito	129
Gráfico 17: Frecuencia de error del uso de <i>so</i> - lugar de relevancia para la transición	130
Gráfico 18. Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – respuesta indirecta	131
Gráfico 19. Frecuencia de error del uso de <i>well</i> - respuesta directa	132
Gráfico 20: Frecuencia de error del uso de <i>well</i> - mitigador de confrontación	133
Gráfico 21. Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – contribuir una opinión	134
Gráfico 22: Frecuencia de error del uso de <i>well</i> – continuar una opinión.....	135

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo principal de esta tesis es la de determinar con qué funciones interaccionales de los marcadores pragmáticos *so* y *well* tienen dificultad los estudiantes que cursan el sexto nivel de inglés en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Matriz y que, por ende, se ubicaban en el nivel B1 – Umbral de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A fin de establecer cuáles son las funciones con mayor frecuencia de error, se aplicó un cuestionario a 229 estudiantes (19-23 años de edad) distribuidos en 15 paralelos. Dicho cuestionario consta de 3 diálogos que evalúan 5 funciones interaccionales del marcador pragmático *so* y 5 funciones del marcador pragmático *well*.

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario se analizaron usando tres técnicas estadísticas: análisis por diálogo, análisis por porcentaje de error, análisis por frecuencia de error. A partir de dicho análisis, se determinó que las dos funciones en las que los estudiantes cometieron mayor número de errores son *so- marcador de solicitud* y *well- marcador para continuar una opinión*. En base a estos datos, se diseñaron 10 estrategias didácticas para cada función, las cuales están dirigidas a mejorar la competencia pragmática y el uso de los marcadores en dichas funciones.

Las estrategias didácticas diseñadas usan el método ecléctico para la enseñanza de lenguas extranjeras y están distribuidas en tres áreas del desarrollo pragmático: concientización del uso del marcador y su función, interpretación del uso del marcador y su la función y práctica comunicativa.

Palabras Clave:

1) marcadores pragmáticos, 2) pragmática, 3) competencia pragmática, 4) estrategias didácticas, 5) inglés como lengua extranjera, 8) *so*, 9) *well*, 10) desarrollar

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to determine the interactional functions of the selected pragmatic markers, *so* and *well*, which are more problematic for the students that are currently in their sixth level of the English Program at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador. These students' level of proficiency in English as Foreign Language is B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages. In order to establish the functions with a greater error rate, a questionnaire was applied to a sample composed by 229 students (19-23 years old) distributed in 15 language courses. This questionnaire was composed by 3 dialogues evaluating 5 interactional functions of the pragmatic marker *so* and 5 interactional functions of the pragmatic marker *well*.

The results obtained were analyzed using three statistical techniques: dialogue analysis, error rate analysis, and error percentage analysis. It was concluded that the two functions in which the students made a greater amount of errors are *so* – marker of request and *well* - marker of opinion continuity. Based on these data, 10 teaching strategies were designed for each function, directed to develop the students' pragmatic competence and usage of the aforementioned interactional functions.

The designed teaching strategies use the eclectic method for the teaching of foreign languages and are distributed among three areas of pragmatic development: awareness, interpretation and active communicative practice of the pragmatic marker and its function.

Key words:

1) pragmatic markers, 2) pragmatics, 3) pragmatic competence, 4) teaching strategies, 5) English as a Foreign Language, 8) *so*, 9) *well*, 10) develop

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

Las últimas décadas han sido testigos de grandes e importantes cambios en la vida de los seres humanos. Se han realizado grandes cambios en todas las áreas del día a día y precisamente gracias a estos avances tecnológicos los seres humanos tienen la posibilidad de estar en contacto con individuos de distintas regiones y culturas. La oportunidad de comunicación constante e independiente entre individuos que hablan diferentes lenguas ha supuesto un reto para la enseñanza de lenguas, ya que los viejos paradigmas centrados principalmente en la comunicación escrita, ya no son válidos: la comunicación para la que los estudiantes deben estar preparados está centrada en la oralidad. Desde una reunión de negocios, pasando por una conferencia por Skype, y terminando en un viaje de mochilero alrededor del mundo, los estudiantes de una lengua extranjera deben ser capaces de participar en una conversación con fluidez y éxito.

A fin de conseguir este objetivo, los estudiantes deben ser capaces de utilizar gradualmente sus recursos gramaticales y léxicos. No obstante, una vez que la lengua se usa en contextos reales, se añade la dimensión extralingüística a la ecuación y los hablantes no nativos pasan de necesitar solamente buena gramática y vocabulario, a necesitar ser capaces de codificar y decodificar los mensajes embebidos en los factores extralingüísticos y prosódicos que rodean a cualquier acto comunicativo real. Esta “habilidad” de interpretar

el significado que va más allá de la forma lingüística de un enunciado es la competencia pragmática.

En las últimas décadas ha crecido la importancia de la competencia pragmática y su papel en la enseñanza de una lengua extranjera y, de la misma manera, las investigaciones sobre este tema se han multiplicado. Entre los estudios más importantes a nivel internacional se cuentan aquellos realizados por Kasper (1997) de la Universidad de Hawái. Sus estudios se centran principalmente en determinar si es que, en realidad, la competencia pragmática se puede enseñar en el aula de clase. No obstante, sus investigaciones son de carácter general y, aunque enfocados a la enseñanza de una segunda lengua, se refieren al desarrollo de la competencia pragmática como un todo, sin centrarse en elementos pragmáticos puntuales.

De la misma manera, se han presentado varios artículos e investigaciones relacionados con la competencia pragmática y la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, uno de los más recientes e importantes se enfoca en el uso de nuevas tecnologías: “The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence” de Slamia, Mirzaeib y Dini (2015). La investigación se centra en determinar cómo las tecnologías computarizadas asíncronas de comunicación ayudan a desarrollar la competencia pragmática en estudiantes iraníes de EFL. Por otro lado, algunos de los estudios tienen más bien una inclinación descriptiva, centrada en aspectos puntuales de la competencia pragmática; por ejemplo, el publicado por Allami y Naeimi (2011) de la Universidad de Irán “A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners” y “Rapport management in strong disagreement: an investigation of a community of Chinese speakers of English” de

Zhu (2014) de la Universidad de Shiffield en el Reino Unido publicado en el 2014 en la revista especializada "Text & Talk".

Por otro lado, algunos de los estudios están centrados en el desarrollo o análisis de la competencia pragmática en la escritura y no en la producción oral. Algunos ejemplos son "Polite Requestive Strategies in Emails: An Investigation of Pragmatic Competence of Chinese EFL Learners" de Zhu (2012) en la revista indexada RELC y "Text messaging, pragmatic competence, and affective facilitation in the EFL context: A pilot study" de Haggan (2010) de la Universidad de Kuwait publicado en el "Canadian Journal of Applied Linguistics".

En relación a los libros escritos sobre el tema, uno de los más recientes y representativos es "Second Language Acquisition: Context, Individual Differences and Pragmatic Competence" Taguchi (2012). El autor realiza un estudio longitudinal en una muestra de 48 estudiantes japoneses de inglés. El estudio se realizó a través de un año académico y se centró sobre todo en dos aspectos pragmáticos principales: comprensión pragmática y producción pragmática. Por otro lado, existen libros de años anteriores como "Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing" de Alcón y Martínez-Flor (2008), el cual se centra en la investigación de cómo la pragmática se puede enseñar durante la enseñanza de una segunda lengua en contextos específicos, así como las técnicas usadas para su desarrollo. No obstante, no se ofrecen estrategias específicas relacionadas con el grupo meta de esta investigación.

En relación con el estudio de marcadores pragmáticos específicamente, se encuentran aquellos que están dirigidos a estudiar el uso de estas formas en el discurso de los

hablantes de inglés nativos. Entre estos se encuentran “Approaches to Discourse Particles, Volume 1” por Fischer (2008) que constituye una recopilación de diferentes estudios realizados en nativos hablantes. Asimismo, se encuentra “English Discourse Particles: Evidence from a corpus” de Aijmer (2002) centrado nuevamente en el estudio de los marcadores pragmáticos en nativos hablantes. En cuanto a investigaciones relacionadas específicamente con los marcadores pragmáticos en estudiantes de lenguas extranjeras no existe un gran número de investigaciones. Entre las que se pueden encontrar la más representativa que ha servido como base para el presente trabajo es “Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse” de Müller (2005).

En español, no existe mayor número de publicaciones científicas arbitradas en relación a estrategias de cómo desarrollar la competencia pragmática en la enseñanza de inglés como una segunda lengua. La mayoría de las publicaciones están relacionadas con la enseñanza del español como una segunda lengua o como lengua extranjera; por ejemplo, “Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua a niños inmigrantes” por García (2005), “Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera” por Urbina (2009), “El desarrollo de la competencia pragmática e intercultural de aprendientes árabes de diversas variedades dialectales” por Ramajo (2015). En cuanto a publicaciones que traten sobre los marcadores pragmáticos el más cercano es “The teachability of pragmatics in SLA: friends' humour through Grice” por Martínez y Fernández (2008).

En relación a libros publicados, en español no se encontraron obras dedicadas exclusivamente al desarrollo de la competencia pragmática en el inglés. Más bien, se han publicado libros que tratan la pragmática en forma general, como uno más de varios elementos lingüísticos, sociales y comunicativos que influyen en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, como “Segundas lenguas: adquisición en el aula” de Muñoz (2004). Asimismo, existen obras que tratan a la pragmática vagamente pero que no se centran en la enseñanza de lenguas y mucho menos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; por ejemplo, “Aportación al estudio de los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo” de Boyero y Bustos (2005).

En el contexto ecuatoriano, no existen publicaciones sobre este tema. Sin embargo, se encuentran, tres tesis en la Universidad Católica del Ecuador que tratan sobre la pragmática, como “Investigación sobre la aplicación de la pragmática lingüística en la interpretación simultánea en el Ecuador en el caso del par de lenguas inglés-español” de Arcos (2013); “Una propuesta de análisis de tres novelas ecuatorianas desde las teorías de la pragmática” de Rodríguez (2012); y “Evaluación pragmático-traductológica, en base a la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson de las traducciones actuales de las explicaciones que se encuentran expuestas en las cédulas de la sección colonial y republicana del Museo del Banco Central del Ecuador” de Montesinos (2012).

En resumen, se ha tratado el papel de la competencia pragmática dentro de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua y algunos métodos, como la aplicación de ciencias computacionales, que pudiesen ayudar a su desarrollo. Igualmente, se han estudiado las implicaciones del desarrollo comunicativo a nivel pragmático en el área

escrita. No obstante, es imprescindible notar que estas publicaciones científicas no proponen estrategias específicas que fomenten la competencia pragmática del grupo meta (estudiantes de nivel B1) en la lengua que se enseñará como lengua extranjera: el inglés. Además, de los trabajos académicos que se han elaborado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ninguno se centra en el tema que la presente tesis estudia, ya que las tesis realizadas estudian la pragmática en áreas distintas a la educación y específicamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

JUSTIFICACIÓN

El mundo está en contacto a cada hora en cada momento. Las personas hablan y comparten ideas con individuos al otro lado del mundo, con diferentes zonas horarias, creencias y lenguas. Las telecomunicaciones, así como las nuevas tecnologías de la comunicación, están en pleno avance. Por tanto, es evidente la necesidad de preparar a los estudiantes de una lengua extranjera para que sean comunicadores eficaces, capaces de evaluar la situación y contexto del acto comunicativo y transmitir su mensaje de manera eficiente.

Sí, es de suma importancia desarrollar las estrategias comunicativas de los estudiantes en su lengua madre, la cual manejan y dominan, es igual de importante desarrollarlas en una lengua extranjera, cuyos contextos comunicativos no son del todo conocidos ni claros para ellos. En consecuencia, es imprescindible que en la actualidad se desarrolle la competencia comunicativa y, junto con ella, la competencia pragmática, a fin de ayudar a los estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua, en este caso el inglés, a ir más allá del mero sistema gramatical y estructural, para llegar a la comprensión y el uso de su repertorio lingüístico en su función social y comunicativa en situaciones reales (Littlewood, 2008).

Asimismo, los marcadores pragmáticos son elementos de suma importancia en la competencia pragmática y la conversación/ comunicación, por lo cual, se debe motivar su uso y aplicación.

A pesar de la imperiosa necesidad de fomentar la habilidad de relacionar las formas lingüísticas con sus funciones comunicativas, es común que los estudiantes de una segunda lengua lleguen a niveles superiores con problemas en esta área: los estudiantes dominan las estructuras gramaticales en situaciones controladas, pero las perciben como estables e invariables. Por lo tanto, al momento de usar el repertorio lingüístico que conocen, generan discursos antinaturales (ya que no parecen haber sido producidos por un nativo hablante). Los problemas comunicativos que presentan los estudiantes están relacionados en su mayoría con la inhabilidad de codificar y decodificar los significados discursivos y la fuerza ilocutoria detrás de un enunciado.

Entre los problemas que se presentan, se encuentra el uso de expresiones poco claras y ambiguas. Usualmente, este discurso fluctúa entre dos polos igual de desastrosos: 1) exageradamente formal o 2) exageradamente informal, lo cual afecta las relaciones interpersonales. Si el estudiante usa formas extremadamente formales en un ambiente informal, por ejemplo, conociendo nuevos amigos, involuntariamente está construyendo una barrera con su interlocutor y si usa estructuras demasiado informales en un contexto formal, estará enviando señales de falta de respeto e irreverencia.

Asimismo, los estudiantes no suelen satisfacer las expectativas de sus interlocutores, sean los docentes o sus compañeros de clase. Por ejemplo, no entregan suficiente información o, al contrario, entregan demasiada información. Cualquiera de las dos situaciones, crea

conflictos comunicativos. Del mismo modo, es común que los estudiantes no logren proveer información relevante al tema o al contexto comunicativo en el cual se desarrolla el discurso. El discurso se siente aislado y sin conexión con la función comunicativa. Los marcadores pragmáticos cuentan con funciones pragmáticas necesarias para solventar estos desfases comunicativos, ya que son capaces de codificar la fuerza ilocutiva del enunciado y de mostrar claramente la posición del hablante y la relación interpersonal entre los participantes. Muchas veces, el significado proposicional no alcanza a transmitir lo que el hablante quiere decir y es en este momento, cuando el uso de los marcadores pragmáticos entra en juego.

Por lo tanto, a fin de cumplir los objetivos comunicativos planteados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el nivel B,1 es imperativo diseñar actividades dirigidas específicamente a desarrollar el uso de los marcadores pragmáticos y, en consecuencia, a mejorar la competencia pragmática de los aprendientes. A pesar de que en el contexto educativo en el que se realizó el presente trabajo existen programas, recursos y actividades, dirigidos a fomentar la comprensión lectora y la expresión escrita, así como la comprensión auditiva y la expresión oral, no existen recursos cuya meta principal sea promover el uso social y funcional de la lengua en relación a contextos comunicativos. De la misma manera, el uso pragmático de la lengua es una de las habilidades más importantes dentro del proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, merece especial interés. Como lo plantea Littlewood (2008):

El comunicador más eficiente en una lengua extranjera no siempre es el que maneja mejor las estructuras, sino el que sabe evaluar la situación y el contexto en el que se encuentra su receptor (información relacionada con el conocimiento que comparten) y seleccionar los ítems que mejor pueden expresar su mensaje (p. 28).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El siguiente trabajo se desarrolló en el Programa de Inglés de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) sede Quito, específicamente en el cuarto nivel correspondiente al nivel previo al B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El programa de inglés de la PUCE se enfoca en desarrollar las destrezas necesarias en cada nivel de inglés, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER), el cual es un marco referencial para medir la competencia lingüística de los estudiantes en una lengua extranjera. Las competencias generales de un estudiante en el nivel B1 se describen como se muestra a continuación:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir por zonas donde se utiliza la lengua durante un viaje.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (MECD, 2002).

El Programa de Inglés de la PUCE centra sus esfuerzos en promover la competencia comunicativa de sus alumnos desde el nivel A1; no obstante, es de suma importancia enfocarse en la producción y la comprensión oral, a fin de potenciar las destrezas y

habilidades necesarias para que los estudiantes sean capaces de alcanzar los objetivos comunicativos planteados. El esquema de la competencia lingüística correspondiente a un hablante B1, describe cinco áreas, pero, para este trabajo, nos centraremos en las dos principales que establece el MECD (2002):

Interacción oral

- Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.
- Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Expresión oral

- Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.
- Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

Como se evidencia de acuerdo a lo anteriormente descrito, el desarrollo de la competencia pragmática es indispensable para alcanzar el desarrollo de la competencia lingüística de nivel intermedio alto. No obstante, a pesar de que existe un programa de escritura que fomenta la expresión escrita y que existen varios ejercicios en el libro de texto para desarrollar la comprensión oral, la competencia pragmática y, en especial, el uso de los

marcadores pragmáticos que se utilizan en contextos comunicativos concretos (situacionales y funcionales) es una de las áreas que requieren mayor atención.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Objetivos generales

- Desarrollar estrategias didácticas dirigidas a fomentar el uso de marcadores pragmáticos en estudiantes de inglés como lengua extranjera del nivel previo al B1 según el CEFR.

Objetivos específicos

- Determinar con cuál de las funciones de los marcadores pragmáticos *so* y *well* los estudiantes presentan mayores problemas.
- Diseñar un set de estrategias didácticas (conciencia, interpretación y práctica comunicativa) para la función de cada marcador que presente mayores problemas de uso.
- Crear el material didáctico necesario como hojas de trabajo, videos, audios, etc. que sean parte de las estrategias didácticas.

METODOLOGÍA

Métodos y tipo de investigación

El presente trabajo tiene un carácter exploratorio, pues no existen suficientes antecedentes en Ecuador relacionados con la investigación sobre los marcadores pragmáticos. Por ende,

se trata de más bien proveer una visión aproximativa de la realidad del uso de los marcadores pragmáticos en la muestra propuesta.

El primer paso fue realizar la revisión bibliográfica en relación a la competencia pragmática y específicamente a los marcadores pragmáticos. Existen citas bibliográficas que, dado que no cuentan con una traducción oficial al español, se han traducido por el autor. Tal como mencionará posteriormente, existe un amplio debate en la comunidad internacional en relación al nombre más adecuado para estas estructuras. Existen varios nombres, tales como *marcadores discursivos*, *partículas pragmáticas*, *partículas del discurso*, *conectores pragmáticos*, etc. que se utilizan para referirse al mismo set de formas. Por lo tanto, fue necesario decidir cuál de estos nombres refleja la posición del autor. Seguidamente, a través de la revisión de varios marcadores pragmáticos que son de uso frecuente en el inglés se decidieron aquellos dos de mayor uso entre la población y con los que los estudiantes tienen mayor contacto: *so* y *well*. A fin de desarrollar el cuestionario que se aplicó en la muestra, se identificaron las funciones interaccionales y pragmáticas de estos marcadores, excluyendo las funciones literales relacionadas con su forma gramatical.

De la misma manera, en una etapa más avanzada del estudio, se aplicó el método descriptivo pues se pretende detallar las características fundamentales del uso de los marcadores pragmáticos *so* y *well* en los estudiantes en un nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR. A fin de poder describir el uso que los estudiantes le dan a los marcadores pragmáticos elegidos en sus funciones pragmáticas, se diseñó un cuestionario con preguntas de tipo estructurado. Este cuestionario se encuentra compuesto por tres diálogos

conectados entre sí, en los cuales el aprendiente debe llenar los espacios vacíos con *so* o *well* de acuerdo al contexto del enunciado. Seguidamente, se aplicó el cuestionario en una muestra de 229 estudiantes del sexto nivel del programa de inglés de la PUCE, distribuidos en 15 paralelos.

Adicionalmente, el estudio tiene características de tipo aplicado, una vez se pudo identificar en cuál de las funciones interaccionales los estudiantes presentan mayor dificultad de identificación y uso, se procedió a diseñar estrategias didácticas que fomenten estos usos a partir de tres pasos: la concientización, la identificación y el uso del marcador. Las estrategias didácticas se diseñaron teniendo en mente los diferentes métodos de enseñanza de una lengua extranjera y sobre todo del método comunicativo.

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN USADAS

Técnicas de recolección de información

A continuación se describe la técnica que se usó para recolectar los datos necesarios para poner en práctica el presente proyecto.

- Se utilizó un cuestionario, con el fin de recolectar datos sobre el uso de los marcadores pragmáticos de los estudiantes, en relación a su competencia pragmática en actos comunicativos.

Técnicas de análisis de la información

Se analizaron los datos usando técnicas descriptivas como tabulaciones de encuestas, gráficos, barras, etc.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población tiene carácter finito ya que cuenta con un número determinado de sujetos. La muestra está compuesta por 229 estudiantes que tienen características similares: en su mayoría han cursado los anteriores niveles de inglés en la PUCE; se encuentran dentro del mismo rango de edad (19-23 años), y cursan la carrera de pregrado. Asimismo, los 15 paralelos del sexto nivel de inglés cuentan con el mismo ambiente físico y con los mismos materiales, como libros, proyector, software, etc.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO EDUCATIVO

Uno de los rasgos característicos de este trabajo es el hecho de que está conformado por varias disciplinas que se conjugan y se unen en el desarrollo de las estrategias didácticas destinadas a promover el uso de ciertos conectores pragmáticos de la lengua inglesa. Solamente en el título y en esta breve descripción de su objetivo, se puede ya evidenciar la integración de las disciplinas dentro del campo de las Ciencias de la Educación y aquellas de la lingüística.

La enseñanza de lenguas extranjeras, como la de todas las ramas del conocimiento humano, ha estado vinculada no sólo con ciencias educativas como la didáctica, la pedagogía, la andragogía, etc. sino con otras ciencias en este caso, la lingüística. Los enfoques, métodos y teorías que han guiado la praxis docente dentro del aula de clase de una lengua extranjera se han formulado a partir de supuestos y marcos conceptuales basados en la lingüística. Por lo tanto, las ciencias de la educación y la lingüística son las dos piedras angulares en la enseñanza de una lengua extranjera y de las estrategias didácticas que componen este trabajo.

Consecuentemente, en el presente capítulo, se empezará haciendo una breve revisión de los conceptos lingüísticos más importantes y su influencia en los enfoques y métodos históricamente más relevantes en la instrucción de inglés como una lengua extranjera, para terminar con los aportes más importantes de la Ciencias de la Educación.

LINGÜÍSTICA

Como se mencionó anteriormente, la lingüística es uno de los componentes principales en la enseñanza de una lengua extranjera. Por lo tanto, es importante empezar definiéndola y determinando sus tipos más importantes

1.1 DEFINICIÓN

La lingüística se puede definir como el estudio científico del lenguaje (Crystal, 2009). Los estudios lingüísticos se centran no solo en el estudio del lenguaje, sino que también se interesan por la comunicación humana en todas sus facetas sea a través de los sonidos que conforman las palabras que enunciamos, el orden de las partes de la oración en nuestros enunciados, o los significados que tratamos de expresar a través de una estructura determinada. Es decir, la lingüística recoge la gran gama y complejidad de todos los fenómenos lingüísticos. Es así que dentro de la lingüística se ubican diferentes disciplinas que estudian determinados aspectos del lenguaje y la comunicación, tales como la fonología, la morfología, la sintáctica, la semántica, etc.

Asimismo, debido a la gran variedad de objetos de estudio, existen diferentes ramas de acuerdo al interés y al enfoque del lingüista. A continuación, se mencionan algunas de las distinciones más importantes.

1.2. TIPOS DE LINGÜÍSTICA

Existen diferentes ramas dentro de la lingüística que relacionan diversos aspectos del estudio de los fenómenos lingüísticos relacionados con la comunicación humana.

Principalmente Crystal (2009) señala las siguientes:

- **1.2.1 Lingüística General o Teórica:** La lingüística general se encarga de las teorías y métodos del estudio de lenguaje de forma universal y se centra en la aplicabilidad global de estas teorías y supuestos. Por lo tanto, la lingüística general abarca los aspectos teóricos, descriptivos y comparativos de los estudios

lingüísticos y se la ve como opuesta a las ramas de la lingüística con carácter interdisciplinario o aplicado.

- **1.2.2 Lingüística Descriptiva:** La lingüística descriptiva se enfoca en describir los hechos del uso lingüístico tal cual son, sin juzgarlos o compararlos con alguna clase de “estado ideal”. Los estudios de lingüística descriptiva tienen naturaleza sincrónica, ya que su principal objetivo es el de describir una lengua en un estado particular en el tiempo. Este punto temporal no necesariamente debe ser el presente, pues también puede ser un momento en el pasado. No obstante, en esto se diferencia de la lingüística histórica, ya que esta se enfoca en describir el cambio de una lengua a través del tiempo. Asimismo, la lingüística descriptiva se diferencia de la lingüística comparativa en que la primera se enfoca en describir los hechos de una sola lengua mientras que la segunda se centra en describir y determinar las características comunes entre dos o más lenguas.
- **1.2.3 Lingüística Contrastiva:** Este tipo se centra en la identificación de las diferencias entre dos lenguas en cualquiera de sus niveles lingüísticos, sean fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, etc. sobre todo cuando esta comparación se lleva a cabo con fines educativos.
- **1.2.4 Lingüística Aplicada:** Este tipo de lingüística es el que se relaciona directamente con la enseñanza de lenguas. La lingüística aplicada es aquella que usa teorías y nuevos descubrimientos lingüísticos para solucionar y estudiar problemas lingüísticos que aparecen en otras áreas o disciplinas. Por lo tanto, está en contacto con otras disciplinas o ciencias y su naturaleza es inherentemente interdisciplinaria. La Asociación Internacional de Lingüística Aplicada la define como un campo interdisciplinario de estudio dirigido a identificar, analizar o resolver problemas del lenguaje o de la comunicación a través de los preceptos

lingüísticos disponibles a través del desarrollo de nuevos marcos conceptuales, teóricos o metodológicos dentro de la lingüística (Wei, 2013). Existen varios campos en los que se han aplicado la lingüística como un medio de investigación, aunque la más conocida ha sido la “lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas”. Otros campos son la lingüística aplicada a la traducción, la antropología, la lingüística computacional, bio lingüística, lingüística forense, lingüística clínica, etc.

- **1.2.4.1 Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas:** Se relaciona con la aplicación de las teorías, conceptos y métodos derivados de la lingüística a la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. Los conceptos lingüísticos que se derivan de esta rama aplicada tienen que ver principalmente con la adquisición de la lengua y se aplican a la adquisición de una lengua materna, segunda o extranjera.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

Las diferentes concepciones y creencias relacionadas con cómo se aprende una segunda lengua y cuáles son los procesos involucrados han marcado considerablemente las prácticas del docente de idiomas. Muchas de las prácticas iniciales se relacionaban con la forma en que las lenguas clásicas se enseñaban durante la Edad Media y la Edad Moderna. Estas prácticas se centraban principalmente en la traducción de frases o textos de las lenguas clásicas, como el griego o latín, a lenguas vernáculas como el francés o el español. La comunicación, entendida como la interacción espontánea entre dos hablantes, no era la prioridad de la enseñanza de una segunda lengua, sino que su finalidad era el tener acceso

a material académico escrito. Es más, las oportunidades de interacción real y comunicativa entre dos hablantes de diferentes lenguas no eran comunes.

Seguidamente, las nuevas teorías lingüísticas y psicológicas influyeron en las concepciones del lenguaje y de cómo se aprende una segunda lengua. Por ejemplo, el estructuralismo trajo consigo una lista de estructuras gramaticales que se debían considerar junto con las reglas gramaticales propias de cada lengua. De la misma manera, el conductismo centró los esfuerzos del docente en crear hábitos gramaticales y comunicativos, con la ayuda de extensiva práctica repetitiva. Los ejercicios propuestos bajo la lupa del conductismo carecían de contextos reales y se limitaban a ofrecer una variedad pequeña y artificial de situaciones comunicativas.

A continuación, el enfoque oral y el enfoque situacional surgieron como una propuesta progresista, ya no enfocada en la repetición automática y robótica de las estructuras y las reglas gramaticales de la lengua extranjera, sino en ofrecer a los estudiantes contextos comunicativos reales. La segunda lengua se considera por primera vez como vehículo de comunicación y canal entre dos culturas. En la actualidad, el enfoque comunicativo es el más usado y reconocido alrededor del mundo.

La enseñanza de una segunda y tercera lengua ha cambiado considerablemente a través de los años y las décadas y, como toda ciencia y campo científico e investigativo, ha reflejado los paradigmas dominantes de su época. Por lo tanto, es imprescindible dar un breve recuento del contexto histórico con el fin de descifrar y analizar la influencia que cada una de las teorías, métodos y enfoques tienen sobre las prácticas del día a día en el aula de clase.

A continuación se esclarecerán las diferencias entre un método de enseñanza y un enfoque de enseñanza. Seguidamente, se revisarán algunos de los métodos y enfoques más

importantes en la enseñanza de una segunda lengua; por ejemplo, el método gramática traducción, el método natural o directo y el enfoque oral y comunicativo.

1.3 DIFERENCIAS ENTRE MÉTODO Y ENFOQUE

Primeramente, es importante aclarar alguna de la terminología que se usa en el campo de la lingüística en relación con la adquisición y la enseñanza de una segunda lengua. Existen dos términos usados ampliamente en la comunidad lingüística y educativa que, a pesar de ser diferentes y de poseer características particulares, suelen confundirse: método y enfoque. Cuando los lingüistas centraron sus esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza de una lengua a finales del siglo XIX analizaron cuál es el papel de la memoria; cómo los contenidos, el vocabulario y las estructuras gramaticales de la lengua meta se organizan y se presentan en la memoria; y cuál es la estructura interna del lenguaje (Richards y Rodgers, 2014). Por un lado, se puede decir que *enfoque* se refiere justamente a estos preceptos filosóficos y conceptuales que dirigen la percepción de qué es y cómo se desarrolla la enseñanza de una lengua. Por otro lado, *método* se refiere a un set de procedimientos derivados de este conjunto de creencias.

No obstante, es importante ahondar un poco más en las diferencias entre estos dos términos, así como en la interrelacionalidad que los une en la práctica docente diaria. El más general de estos dos términos es *enfoque*, el cual se entiende como las teorías que rigen el aprendizaje de una lengua (Patel y Jain, 2008). Un enfoque se compone de las creencias, los supuestos y las presunciones, así como los principios conceptuales que rigen la forma en la que el docente enseña. Estos principios que guían la praxis docente pueden ser explícitos y estar basados en amplia evidencia obtenida a través de investigaciones científicas, pero también pueden estar basados en intuiciones muy arraigadas, cosechadas a través de años de experiencia y de las situaciones y circunstancias que han rodeado y

moldeado el “estilo”, por así decirlo, que cada maestro lleva a su aula de clase. Desde un punto de vista lingüístico, el enfoque de un docente incluye su postura sobre lo que es la lengua y cómo y a través de qué mecanismos se desarrolla (Whong, 2011).

La organización entre enfoque y método tiene carácter jerárquico. Enfoque es “un set de suposiciones correlativas que tratan sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la cuestión que se va a enseñar” (Richards y Rodgers, 2014, p. 12). De acuerdo al Cambridge International Dictionary, *enfoque* se refiere a las diferentes teorías que explican la naturaleza y la adquisición de una lengua y cómo se puede enseñar una segunda lengua.

Todo este sistema de creencias y preceptos filosóficos determinan en última instancia el método que guía las estrategias y actividades usadas en el aula de clase. Para Whong (2011) “método se refiere a la forma en la que se enseña una lengua, el tipo de actividades que se eligen y cómo éstas se estructuran y presentan” (p. 23). Es imprescindible recalcar que las estrategias y las actividades que reflejan un método determinado no se eligen al azar, sino que cada elemento se ha elegido y diseñado sistemáticamente. Richards y Rodgers (2014) mencionan que el método es un bosquejo general para presentar material lingüístico de forma organizada. Ninguna de sus partes contradice al enfoque en el que está basado y todas sus partes lo ratifican. Mientras el enfoque es axiomático, el método es procedimental y se refiere “al nivel en el que la teoría se pone en práctica y en el que se toman decisiones sobre las destrezas específicas que se enseñarán, el contenido que se cubrirá, y el orden en el que se presentarán” (Richards y Rodgers, 2014, p. 20).

De la misma manera en que existen una diversidad de enfoques, existe una variedad de métodos que son la puesta en práctica de dichos principios conceptuales y, debido a la

diversidad de perspectivas, es importante recordar que no existe un método infalible que sea aceptado por toda la comunidad docente y lingüística.

1.4 ENFOQUES MÁS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

En la sección que sigue a continuación, se exploran algunos de los enfoques más importantes en la enseñanza de una segunda lengua. Tal como se había establecido en las secciones anteriores, muchos de los enfoques existentes surgieron como una forma de representar creencias y supuestos específicos sobre el lenguaje y el desarrollo lingüístico. Aquí se discuten los enfoques que han dado a luz a los métodos más reconocidos e importantes en la enseñanza de una segunda lengua.

1.4.1 Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

El enfoque oral nació en Gran Bretaña en los años veinte y se difundió al resto del mundo a partir de los años cincuenta del siglo XX. Sus mayores defensores son los lingüistas H. Palmer, A. S. Hornby, y M. West. Estos lingüistas le dieron forma a una base científica que sustenta el uso de un enfoque oral en la enseñanza del inglés como segunda lengua. A partir de sus investigaciones, se diseñaron principios y procedimientos que se aplican a la selección y organización de los contenidos de los cursos de lengua y, en última instancia, de los libros de texto (Richards y Rodgers, 2014).

El enfoque oral se basa en una perspectiva estructuralista del lenguaje. De acuerdo al estructuralismo, subyacente a toda lengua existe un sistema de patrones y estructuras gramaticales que se debe dominar para aprender una lengua. El habla se considera el corazón de la lengua y en medio del habla se encuentra su núcleo: la estructura. Esta estructura subyacente es en realidad la esencia de la habilidad oral. Asimismo, se supone

que la producción oral, la estructura gramatical y el vocabulario son las piedras angulares de la enseñanza de una segunda lengua. Se pone énfasis en la repetición, y el aprendizaje se lleva a cabo de forma inductiva (Centro Virtual Cervantes, 2015).

En el enfoque oral las estructuras lingüísticas se presentan dentro de una situación y el docente echa mano de diferentes recursos para la presentación de cada forma. La recreación de la situación se puede lograr con recursos como objetos, imágenes, ejemplos de la vida real, etcétera. Ya que el enfoque hace hincapié en la oralidad, se espera que los estudiantes escuchen la presentación del maestro y la repitan. Por medio de la repetición serán capaces de practicar la forma lingüística como práctica formativa y, en último lugar, después de varias etapas de repetición, serán capaces de producir discursos correctos con dichas formas lingüísticas. Debido a la influencia que tuvieron el conductismo y la formación de hábitos, los estudiantes poseen poco o nulo control sobre los contenidos presentados por el docente en este enfoque.

Otro nombre que se le da al enfoque oral es “enseñanza situacional de la lengua”. A pesar de que pueden existir mínimas diferencias en la aplicación de ambos enfoques, las bases teóricas son las mismas y la mayor diferencia entre los dos radica solamente en el momento de su concepción: mientras el enfoque oral se desarrolló en la década de los años veinte, la enseñanza situacional de la lengua tomó forma en los años 60.

A continuación se presentan las características más relevantes del enfoque oral y de la enseñanza situacional de la lengua, según la propuesta de Richards y Rodgers (2014):

1. Se considera que la enseñanza de una lengua debe empezar siempre de forma oral tal como se introdujo la lengua materna. Solamente una vez que se haya adquirido cierta competencia en el uso de las estructuras lingüísticas de forma oral, se presentará material escrito.

2. La lengua meta debe ser la única lengua que se use dentro del aula de clases.
3. Las estructuras lingüísticas que se presentan deben estar siempre enmarcadas dentro de una situación comunicativa relevante.
4. Se siguen procedimientos de selección de vocabulario, a fin de asegurar que se aprenda una gran variedad de vocabulario que se pueda utilizar en distintos contextos o situaciones.
5. Se organiza la presentación de las estructuras gramaticales, siguiendo el principio de que las formas gramaticales más fáciles se deben presentar antes que aquellas más complejas.
6. La escritura y la lectura se introducen solamente una vez que se haya adquirido una competencia lingüística aceptable en el área gramatical y léxica.

A pesar de que no muchos docentes están familiarizados con los preceptos del enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua, este enfoque ha tenido una huella duradera en las prácticas didácticas dentro del aula de clase. Una de las contribuciones más importantes es haberle dado forma a muchos de los libros de texto y programas de enseñanza del inglés que se produjeron en los años 20, 30 y 80 del siglo XX. Muchos de estos textos y programas siguen usándose alrededor del mundo. Asimismo, una de las herencias más trascendentales es el bien conocido formato de planificación de clase que está constituido por tres troncos principales: presentación, práctica y producción.

1.4.2 Enfoque natural

El enfoque natural surgió en Norteamérica sobre la base de las investigaciones realizadas por los lingüistas Krashen y Terrel (1983). Este enfoque se basa en el “modelo del monitor”, el cual se consolidó como un intento de llevar las nuevas ideas que surgían a partir de la

lingüística generativa a la enseñanza de una segunda lengua y comprende de cinco hipótesis principales.

La primera de estas hipótesis es la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje. Esta hipótesis se centra en la diferenciación entre el aprendizaje implícito y el explícito. Por un lado, se halla la adquisición que se considera un proceso inconsciente que no requiere de mayor esfuerzo de parte del aprendiente. Este proceso que tiene lugar en el inconsciente se da naturalmente y, por lo tanto, no pone mayor énfasis en los aspectos formales de la lengua, sino que se centra en la necesidad comunicativa del hablante. Es decir, se hace hincapié en el acto comunicativo. Una vez que el hablante haya adquirido una forma en particular será capaz de usarla en distintos contextos sociales sin necesidad de pensar sobre ello de manera consciente (Whong, 2011). Esta forma inconsciente de usar las estructuras lingüísticas se asocia directamente con la forma en la que se adquirió la lengua materna y, de la misma manera, se necesita un contacto constante y socialmente significativo con la lengua que se quiera adquirir. En consecuencia, las formas que se adquieren se instalan de forma automatizada en la conciencia.

Por otro lado, se encuentra el aprendizaje. El aprendizaje se entiende como un proceso explícito y consciente que se lleva a cabo a través de la instrucción formal en una segunda lengua. Si el hablante se estancase solamente en el aprendizaje, su comunicación resultaría poco fluida y entrecortada, pues estaría más preocupado por la manera en que se debe transmitir correctamente el mensaje y no en el acto comunicativo en sí mismo.

Es a través del aprendizaje que un estudiante es capaz de hacer uso de sus recursos metalingüísticos y explicar las reglas gramaticales de una segunda lengua en sus usos y sus formas. No obstante, es a través de la adquisición que un estudiante es capaz de usar dichas reglas gramaticales fluidamente en contextos comunicativos reales. La teoría de la

diferenciación entre adquisición y aprendizaje ha sido tan importante en la comunidad lingüística y educativa, debido a que debía explicar muchos de los errores más comunes en el aula de clase. Es usual que los estudiantes conozcan las reglas que rigen el uso de ciertas formas gramaticales mas, a pesar de dicho conocimiento consciente, sigan usándolas incorrectamente y cometiendo errores. En estos casos, se podría decir que a pesar de que el estudiante ha aprendido la forma gramatical, en realidad no ha logrado adquirirla (Whong, 2011).

La segunda hipótesis es la hipótesis del monitor. Esta hipótesis argumenta que la producción de un individuo se origina en el inconsciente y, por ende, es parte de la adquisición. Sin embargo, esta producción inconsciente del individuo es monitoreada por el aprendizaje consciente. En otras palabras, nuestro conocimiento consciente corrige o actúa como una especie de instructor, cuidando la exactitud de nuestros enunciados. Asimismo, a fin de que el aprendizaje explícito pueda llevar a cabo su función de monitor se deben cumplir tres requisitos básicos:

1. Debe existir suficiente tiempo durante la producción para que el individuo logre realizar la corrección.
2. El hablante debe querer corregirse y prestar la suficiente atención a su producción como para notar alguna desviación de las reglas gramaticales.
3. El hablante debe conocer las reglas lingüísticas a fin de ser capaz de autocorregirse.

La tercera hipótesis dentro del modelo del monitor es la hipótesis del orden natural. Esta hipótesis declara que existe un orden predeterminado/un orden natural en la adquisición de las estructuras gramaticales de una lengua. No obstante, el orden natural que corresponde a la adquisición de las estructuras de la lengua materna no necesariamente es igual al orden natural con el que se adquirirán las estructuras lingüísticas de una segunda lengua. Este

componente del “modelo del monitor” se ocupa únicamente con la adquisición y hace hincapié en que no importa cuál sea el orden formal de la instrucción en una segunda lengua, la adquisición de estas estructuras se dará siguiendo el orden natural dictaminado por una especie de “syllabus interno”. Mucho de la teoría que sustenta la hipótesis del orden natural se basa en los estudios realizados por Krashen (1981, citado en Whong, 2011) en relación a la adquisición de los morfemas funcionales del inglés. Se comprobó que la adquisición de dichos morfemas se realizó casi al mismo tiempo en diferentes individuos con diferentes edades y lenguas maternas.

La cuarta hipótesis que conforma el modelo del monitor es la hipótesis del *input* comprensible, la cual promulga que lo necesario para que un individuo adquiera una segunda lengua no es una instrucción formal con explicación de las estructuras gramaticales, ya que esto llevaría solamente a un aprendizaje vacío, sino que es necesario que el estudiante tenga la oportunidad de recibir cantidades considerables de *input* lingüístico que sea ligeramente superior a su nivel de competencia lingüística actual. Es decir, el *input* necesario para que se dé la adquisición de las estructuras lingüísticas debe ser apropiado y debe estar regulado. El estudiante es capaz de comprender este *input* a pesar de su complejidad usando diferentes elementos del contexto, lenguaje corporal, conocimiento del mundo, inferencias, etcétera. Existe la siguiente fórmula para explicar la naturaleza del *input* lingüístico necesario: $i + 1$. i corresponde al nivel actual de competencia lingüística del estudiante y 1 corresponde al siguiente nivel inmediato (Centro Virtual Cervantes, 2015). Como se había mencionado anteriormente, el enfoque natural afirma que la fluidez en el uso de estructuras lingüísticas de una segunda lengua no se puede enseñar, sino que surge de manera natural en el estudiante una vez que sea ha desarrollado su competencia lingüística a través de la apropiación de datos o intake. En

consecuencia, el papel del docente de acuerdo al enfoque natural no es el de instruir, sino el de proveer suficiente input comprensible y apropiado para el nivel de los estudiantes; la adquisición se dará en última instancia si es que se ha proveído y se ha monitoreado el input correctamente.

La última hipótesis que forma parte del modelo del monitor es la hipótesis del filtro afectivo la cual se formuló a fin de dar explicación a las diferencias individuales entre los aprendientes adultos. De acuerdo a la hipótesis del filtro afectivo los adultos tienen ciertos filtros que determinan cuánto del input comprensible penetra al módulo del lenguaje. Tal como lo plantea Larsen-Freeman y Long (1994):

Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos (p. 12).

Entre las actitudes más importantes que filtran el caudal lingüístico están la ansiedad, la confianza en sí mismo y la motivación. Mientras más altos sean estos factores más restrictivo será el filtro y menos del caudal penetrará el módulo del lenguaje. Esto llevaría en última instancia a una adquisición de las estructuras lingüísticas más lenta. Se puede diferenciar a un estudiante con un filtro afectivo alto o bajo de acuerdo a ciertas características: los estudiantes con un filtro afectivo bajo buscan relacionarse con otros miembros y lo hacen con menos ansiedad, buscan y reciben mayor cantidad de input lingüístico y se muestran más receptivos al input que reciben (Centro Virtual Cervantes, 2015).

Estas cinco hipótesis constituyen la base del modelo del monitor propuesto por Krashen y Terrell (1983), el cual es la columna vertebral del enfoque natural. En resumen, este

enfoque se centra en el acto comunicativo y enfatiza la comprensión y el input lingüístico a cargo del docente. Este caudal lingüístico se debe producir en situaciones plenamente comunicativas y un análisis gramatical o cualquier clase de instrucción formal se debe evitar en lo posible. Además, ya que se hace hincapié en la comprensión, el enfoque natural acepta e inclusive fomenta un período silencioso en los primeros niveles de adquisición, tal como sucedería en la adquisición de la lengua materna.

No obstante, a pesar de que la teoría de Krashen y Terrell (1983) propone un orden natural en la adquisición de las estructuras lingüísticas de una lengua, éste falla en determinar cuál es este orden y, a pesar de lo atractivo del enfoque, su aplicación en el aula de clase no tuvo el éxito que su autor hubiese esperado. Tal como mucho docentes han corroborado, la enseñanza de una segunda lengua y las prácticas dirigidas al desarrollo de la competencia lingüística no se pueden dejar solamente a la merced de tendencias naturales. Sin embargo, el enfoque natural junto con sus bases en la lingüística generativa, ha sido un gran aporte en la investigación de la adquisición de una segunda lengua (Whong, 2011).

1.4.3 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo fue el método más usado antes de que apareciera el método ecléctico. La “Enseñanza comunicativa de la lengua” o CLT por sus siglas en inglés se desarrolló como una unión de las dos corrientes teóricas predominantes. Para la lingüística generativista, adquisición de una lengua debe darse de forma “natural” y, para que ocurra, es necesaria una gran cantidad de “input” adecuado, real y positivo. Por otro lado, para la lingüística funcionalista, una lengua es un medio a través del cual se quiere expresar significados y se adquiere solamente a través del uso y la interacción. En el enfoque de la CLT se ofrecen tanto “input” como interacción (Whong, 2011). Uno de los conceptos más importantes de la CLT es “competencia comunicativa” que se entiende como la habilidad

del hablante de usar la lengua en contextos sociales, cumpliendo, sea consciente o inconscientemente con normas sociolingüísticas, que determinan lo que es apropiado o no. Esta competencia se centra en cuan hábiles son los hablantes para entender y producir oraciones que sean apropiadas para diferentes contextos (Crystal, 2009).

Asimismo, además de alimentarse de las dos corrientes lingüísticas más importantes, la CLT también se nutre de la nueva tendencia educativa en la enseñanza del siglo XXI, el Progresismo, que promulga el empoderamiento del estudiante a través del reconocimiento de sus necesidades como individuos y la propuesta de que el aprendizaje a través de la acción y el descubrimiento es preferible a la recepción pasiva de contenidos.

Debido a que la CLT es un enfoque, tiene propuestos generales que se pueden desarrollar en diferentes métodos. A continuación se presentan las premisas más importantes, según Whong (2011):

- El lenguaje es comunicación y se desarrolla a través de la interacción y el uso de los hablantes.
- Fluidez: el énfasis está en la fluidez y no en la exactitud en áreas como la gramática, la pronunciación y el léxico. El principal objetivo de la CLT es el de maximizar la producción lingüística del estudiante y, para lograrlo, muchas veces no se corrigen errores en la producción a fin de no afectar la comunicación. Si el acto comunicativo se llevó a cabo con éxito, la CLT considera que no es necesario, y hasta podría ser contraproducente, corregir todos los errores. Es común que se dé mayor importancia a la fluidez en la producción oral, mientras que se corrigen errores en la producción escrita. No obstante, sí se corrigen los errores que inciden en la efectividad de la comunicación y se utiliza la corrección selectiva de errores, a fin de no abrumar a los estudiantes.

- Proceso vs. producto: esta dicotomía está directamente relacionada con la de exactitud vs. fluidez. Debido a que la piedra angular de este enfoque es la comunicación, entendida como un proceso constante, se da mayor importancia al “proceso”; es decir, al acto de crear o tratar de crear significado y no a la forma concreta de la producción. Al momento en que los estudiantes se involucran en una interacción comunicativa real, tendrán necesariamente que navegar y solventar vacíos y brechas en su comprensión y producción. Al verse enfrentados a este dilema, los estudiantes deben desarrollar estrategias lingüísticas y comunicativas que ayuden a evitar una falla en la comunicación. Este proceso lleva consigo un alto grado de auto reflexión y autoconciencia. Solamente a través de este arduo proceso de crear e interpretar significado en interacción, se puede desarrollar la competencia comunicativa.
- Significado y no forma: Ya que el énfasis está en la interpretación y creación de significado las actividades dentro del aula de clases deben estar orientadas a crear “aprendizaje significativo” rodeado de contextos sociales reales. A fin de desarrollar actividades significativas, es imprescindible que el docente conozca las características personales y grupales de los estudiantes, así como sus necesidades de aprendizaje.
- Sí existe espacio en la CLT para los aspectos más estructurales y formales de la lengua. No se prohíbe completamente la enseñanza de las estructuras gramaticales, sino que se promueve su presentación dentro de actividades lingüísticas significativas y se deben tratar conforme vayan apareciendo, a fin de que fluya la comunicación. Los puntos lingüísticos siempre se deben enseñar en relación a su significado y su uso.

En resumen, la CLT se enfoca en el proceso comunicativo y ofrece tanto input lingüístico como amplias oportunidades de interacción en contextos sociales reales y significativos. La negociación en la interpretación y la producción de significado que se dan a través de la interacción son el requisito indispensable del desarrollo y la adquisición de una lengua. La forma es importante, mas no es lo fundamental en este enfoque, y se le da su respectiva importancia como el medio necesario para continuar fluidamente la comunicación. Varios de los métodos actuales y mucho del método ecléctico, del que se hablará posteriormente, están basados en los preceptos promulgados por el CLT.

1.5 MÉTODOS MÁS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

Una vez que se han analizado los principales enfoques en la enseñanza de una segunda lengua es momento de revisar los diferentes métodos que los llevan a la práctica. Tal como se había explicado en secciones anteriores, debido a que un enfoque es la construcción conceptual de creencias sobre la adquisición y el desarrollo lingüístico, es posible encontrar diferentes métodos anclados dentro de cada enfoque. A continuación, se examinarán cuatro de los métodos que han dejado huellas permanentes y visibles en la práctica docente de la enseñanza de una segunda lengua. Estos métodos son el método gramática-traducción, el método directo, el método audiolingual y algunos de los métodos humanísticos más importantes como la sugestopedia y la respuesta física total.

1.5.1 Método Gramática-Traducción

Durante muchos siglos las únicas lenguas que se consideraron dignas de analizarse y estudiarse y, consecuentemente, de enseñarse fueron el latín y el griego. A pesar de que a partir del siglo XIX se comenzó a prestar atención a las lenguas vernáculas, el latín siguió siendo el punto de referencia para cualquier estudio lingüístico. Es justamente durante este

periodo de transición que surgió el método gramática-traducción. La enseñanza de una lengua, en este caso de las lenguas clásicas, se centraba sobre todo en la comprensión de textos escritos. Es decir, la única habilidad que se buscaba desarrollar era la habilidad de leer textos (Whong, 2011). Ya que hace varios siglos el latín había dejado de ser una lengua de comunicación, la lengua vernácula se usaba como medio de instrucción para explicar las estructuras gramaticales de la lengua meta.

A partir de esta necesidad de comprender textos escritos, surgió la práctica de traducir pasajes del latín a la lengua vernácula, haciendo hincapié en la enseñanza de las reglas y los paradigmas estructurales de la lengua meta. En otras palabras, la lengua que se enseñaba con el método gramática-traducción no constituía en sí misma una herramienta de comunicación, sino que se transformaba en un objeto de estudio y se convertía irremediabilmente en un mero sistema de reglas gramaticales que estaba muy lejos de la función comunicativa característica del lenguaje.

Cuando surgió la necesidad de enseñar lenguas vernáculas, como el francés o el inglés, los académicos buscaron la respuesta en las prácticas lingüísticas ya establecidas durante varios siglos para la enseñanza de una segunda lengua. En consecuencia, el método gramática-traducción se adoptó como el medio de enseñanza para lenguas. No obstante, tal como se hubiera podido prever, debido a las diferencias entre las lenguas clásicas y las vernáculas y el objetivo principal de la enseñanza, no hubo éxito en los intentos de enseñar una segunda lengua, usando el método gramática-traducción.

En el momento en que la lengua clásica se reemplazó por la lengua vernácula, la lectura y la escritura de textos quedaron en segundo lugar y dieron paso a la comunicación. No obstante, las viejas prácticas arraigadas en el método, tales como la traducción de pasajes,

no estaban destinadas a crear hablantes fluidos en la segunda lengua. Tal como lo plantea Celce-Murcia (2014):

Existe uso limitado de la lengua meta en la comunicación. El enfoque se centra en la práctica gramatical, es decir, en la forma y la inflexión de las palabras. En etapas iniciales se inicia la lectura de textos complejos. Un típico ejercicio era traducir oraciones de la lengua meta a la lengua materna (o viceversa). El resultado de este enfoque usualmente era una inhabilidad por parte de los estudiantes de usar la lengua para comunicarse. No era necesario que el maestro hablase la lengua fluidamente¹ (p. 5).

Las principales características del método gramática-traducción se señalan a continuación, siguiendo la propuesta de Richards y Rodgers (2014):

1. El principal objetivo del aprendizaje de una segunda lengua consiste en la habilidad de leer y comprender textos escritos en la lengua meta. Asimismo, se espera que a partir del estudio de la lengua meta el estudiante se pueda beneficiar de la disciplina mental y del desarrollo cognitivo derivados del estudio de las estructuras gramaticales y los valores implícitos y explícitos de la cultura originaria de la lengua meta. El proceso típico del método gramática-traducción es un análisis detallado de las estructuras gramaticales de la lengua meta seguido por la traducción de pasajes y/u oraciones.
2. La escritura y la lectura son la mayor preocupación del método y se presta casi nula atención a otras destrezas como a la producción oral o a la comprensión auditiva.
3. El único vocabulario que se aprende es aquel presente en los textos a traducirse. Las listas de vocabulario que se entregan a los estudiantes son bilingües y, por ende, todas las unidades léxicas de la lengua meta cuentan con su equivalente en la lengua materna.

¹ Traducción propia del texto: There is little use of target language for communication. Focus is on grammatical parsing, that is, the forms and inflections of words. There is early reading of difficult texts. A typical exercise is to translate sentences from the target language into the mother tongue (or vice versa). The result of this approach is usually an inability on the part of students to use the language for communication. The teacher does not have to be able to speak the target language fluently.

4. La oración es la unidad básica del análisis lingüístico y la enseñanza de una segunda lengua.
5. El estudio de la gramática se lleva a cabo de forma deductiva; es decir, se presentan y se analizan las reglas gramaticales para después ponerlas en uso mediante la traducción de oraciones o pasajes cortos.
6. La lengua de instrucción es la lengua materna del aprendiente y esta constituye el vehículo principal con el cual se analizan y se comparan las estructuras y las unidades léxicas de la lengua meta y la lengua materna.

Durante muchos años, el método gramática-traducción fue el empleado alrededor del mundo, pero mientras más crecía la importancia de la comunicación y la necesidad de desarrollar en los estudiantes las destrezas necesarias para llevar a cabo actos comunicativos significativos y reales, más inconformes se mostraban los estudiantes y los docentes con el método. Es así que, a mediados y a finales de siglo XIX surgió el Movimiento de la Reforma, el cual cimentó las bases para los nuevos y revolucionarios enfoques y métodos que se desarrollaron posteriormente.

1.5.2 Método Natural o Directo

El método directo surgió a finales del siglo XIX y a mediados del siglo XX en respuesta al método gramática-traducción y a su enfoque exclusivo en las habilidades de lectura y escritura. El precursor del método fue el inmigrante alemán Maximilian Berlitz, fundador de los institutos de lenguas Berlitz. El método directo es el más famoso de los llamados métodos naturalistas encuadrados dentro del Enfoque Natural que propone que el aprendizaje de una segunda lengua sigue principios similares al de la adquisición de la

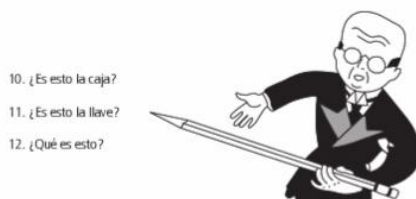
lengua materna. Este fue uno de los primeros métodos que trató de crear una metodología de la enseñanza de lenguas, basada en los supuestos naturalistas.

Una de las características más importantes que lo diferencian de su antecesor, el método gramática-traducción, es el énfasis en la oralidad y el uso exclusivo de la lengua meta en el aula de clase. De acuerdo al método directo, el input lingüístico así como la instrucción en una segunda lengua, se deben recibir directamente en la lengua meta y se debe evitar en lo posible el uso de la lengua materna dentro del aula de clases.

“El método directo se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo. La lengua se aprende mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos; el léxico se adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos” (Centro Virtual Cervantes, 2015, p. 1).

Asimismo, se evita la instrucción formal y la enseñanza explícita de las reglas gramaticales. La meta del método directo o natural es el de proveer suficiente input lingüístico acorde a las necesidades de los estudiantes, de modo que se fomente la adquisición mas no el aprendizaje de una estructura lingüística. El caudal lingüístico necesario para llevar a cabo la adquisición de una estructura se da principalmente a través de la exposición a diálogos y a intercambios comunicativos (Hummel, 2014). Por otro lado, se recurre a diálogos cortos para introducir nuevo vocabulario, útil en diferentes contextos comunicativos así como al uso de objetos e imágenes durante la hora de clase, tal como se muestra en la siguiente imagen:

Gráfico 1. Método Directo



Fuente: (Hummel, 2014)

A continuación se resumen las características principales del método directo:

1. Uso exclusivo de la lengua meta.
2. Enseñanza de vocabulario simple y de uso cotidiano que pudiese servir en diferentes contextos comunicativos.
3. Abstención de instrucción formal y énfasis en un aprendizaje inductivo.
4. Desarrollo de las destrezas comunicativas orales del estudiante de forma progresiva y gradual, mediante diálogos cortos entre el maestro y el estudiante.
5. Introducción oral de las nuevas estructuras lingüísticas y abstención de presentar su forma escrita o de desarrollar destrezas de lectura y escritura hasta que las estructuras lingüísticas se manejen correctamente en su forma oral.
6. Uso de objetos concretos en la asociación del vocabulario concreto y asociación de ideas al presentar el vocabulario abstracto.
7. Énfasis en la pronunciación y la fluidez comunicativa (Centro Virtual Cervantes, 2015).

A pesar de que la aplicación del método directo tuvo buenos resultados con grupos reducidos en institutos de lenguas caracterizados por su homogeneidad, su aplicación con grupos heterogéneos y numerosos, como aquellos en escuelas públicas, no tuvo el éxito esperado. Por otro lado, varios de sus detractores citan la prohibición de usar la lengua materna en el aula de clases como la culpable de explicaciones engorrosas y excesivamente complicadas en la lengua meta. De la misma manera, los preceptos naturalistas que forman el núcleo del método dejan la adquisición o el aprendizaje de una lengua en manos de tendencias naturales y sitúan al docente como el principal iniciador de los intercambios comunicativos en el aula de clase: es él o ella el verdadero protagonista de la clase. No obstante, se reconoce el gran aporte que representa el método directo, al ser el primer intento de crear una metodología enfocada solamente en la enseñanza de una lengua.

1.5.3 Método Audiolingual

Con el surgimiento del enfoque oral y su conjunto de preceptos conceptuales, aparece el método audiolingual en respuesta a la insatisfacción generalizada que se sentía hacia métodos y enfoques más tradicionales. Dicha insatisfacción nacía de la poca importancia que tenía la comunicación en los métodos más antiguos. El método audiolingual se inició a mediados del siglo XX y su principal característica es la adquisición de destrezas comunicativas orales a través de la práctica oral, la analogía y la repetición (Bushra, 2003). A pesar de que este método comparte ciertas características con el método directo, en relación a la producción oral y la audición, la diferencia entre estos dos métodos radica principalmente en el peso que se da al input auditivo y a la distinción entre adquisición implícita y aprendizaje explícito. Los proponentes del método audiolingual afirman que un estudiante debe ser primero capaz de percibir la lengua con exactitud, antes de producir sus propios enunciados a través de práctica explícita y controlada.

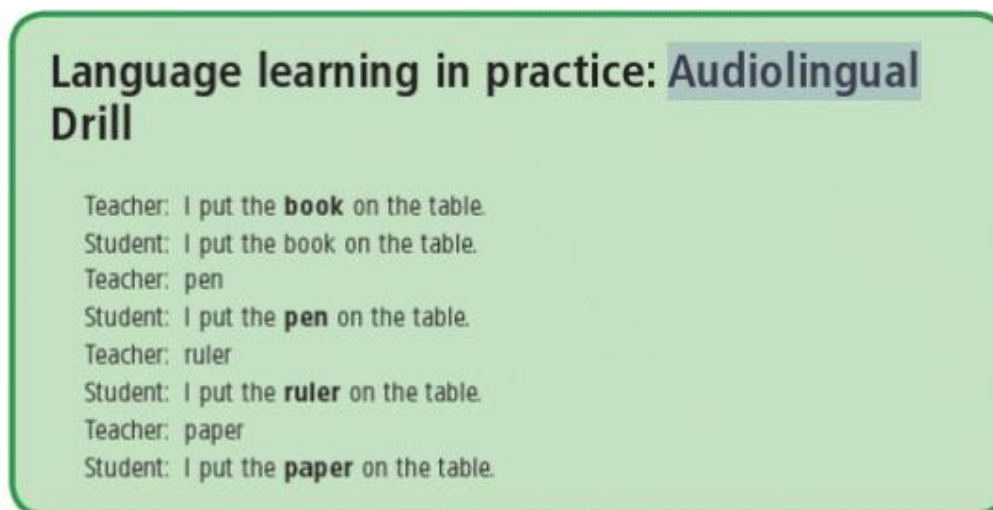
Una de las influencias de este método fueron las prácticas que el ejército de los Estados Unidos realizó durante la Segunda Guerra Mundial. Este evento trajo consigo la exigencia de preparar especialistas en otras lenguas de forma rápida y efectiva. Por lo tanto, el método audiolingual se basa tanto en teorías lingüísticas como en teorías psicológicas que sustentan la metodología que se implementa en el aula de clases. Por un lado, se encuentra la teoría psicológica predominante en la década de los años cincuenta en los Estados Unidos: el conductismo. Este considera que el aprendizaje se puede dar solamente como un proceso de habituación entre un estímulo y una respuesta (Hummel, 2014). El conductismo afirma que el lenguaje es primariamente oral y que la oralidad es un prerrequisito para la forma escrita. Estas conclusiones se fundamentan en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna así como en la existencia de lenguas ágrafas. De acuerdo a esta teoría, el desarrollo lingüístico se basa en la repetición y la imitación, y está

vinculado directamente a la dicotomía estímulo - respuesta. Por ejemplo, la presentación de una silla (estímulo) tendría como resultado el enunciado “silla” (respuesta).

En relación a las teorías lingüísticas que sustentan este método, se encuentran la lingüística estructuralista y el análisis contrastivo de Fries (2000). La lingüística estructuralista promulga que el lenguaje tiene un sistema estructural propio. Este sistema está compuesto por diferentes niveles que son: el nivel fonológico, el nivel morfológico y el nivel sintáctico. Cada uno de estos niveles tiene su propio sistema de patrones y, por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua se entiende como la adquisición de habilidades o destrezas comunicativas y de las reglas implícitas que determinan cómo los elementos de estos niveles se combinan de fonema a morfema, de morfema a palabra, y de palabra a frase. No obstante, tal como se indicó anteriormente, estas reglas que rigen el sistema y la estructura de una lengua, se deben adquirir primeramente de forma oral (Bushra, 2003).

Debido a su vínculo con el conductismo, el método audiolingual se centra en ejercicios intensivos de repetición y los esfuerzos de los estudiantes se enfocan en evitar cualquier error en la repetición o pronunciación de las estructuras presentadas. Las actividades sistemáticas son muy comunes, durante los cuales se solicita a los estudiantes repetir oralmente una frase, a la cual se le cambiará una unidad lingüística de forma progresiva. Esta repetición incansable del enunciado está dirigida a formar un hábito automático, ya que los hábitos formados en la lengua materna se deben desconfigurar para lograr reemplazarlos con los nuevos patrones de la lengua meta:

Gráfico 2. Práctica sistemática en el método audiolingual



Language learning in practice: **Audiolingual Drill**

Teacher: I put the **book** on the table.
Student: I put the book on the table.
Teacher: pen
Student: I put the **pen** on the table.
Teacher: ruler
Student: I put the **ruler** on the table.
Teacher: paper
Student: I put the **paper** on the table.

Fuente: (Hummel, 2014)

Durante las primeras etapas de la formación de hábitos, la producción del estudiante está limitada a formas imitativas. No obstante, se espera que los estudiantes desarrollan un rango más amplio de estructuras y sean capaces de hacer una analogía entre las estructuras aprendidas y los nuevos contextos comunicativos - estructuras similares y, en última instancia, tengan la capacidad de usar las estructuras lingüísticas para expresar significados nuevos.

A pesar de que el método audiolingual se centra en la formación explícita e intencional de hábitos, mientras el método directo se basa en la adquisición inconsciente de las estructuras lingüísticas, existen varias similitudes entre ambos. En primer lugar, en ambos métodos el protagonista de la clase es el maestro y no se hace referencia alguna al aprendizaje autónomo. En consecuencia, el estudiante tiene poco o nulo control sobre los contenidos presentados. De la misma manera, los maestros dependen principalmente de actividades sistemáticas, durante las cuales se insiste en la adquisición de patrones de comunicación oral: entonación, pronunciación y ritmo. Además, las estructuras lingüísticas se presentan

situacionalmente a partir de diálogos o intercambios comunicativos cortos que los estudiantes después repiten e imitan (Whong, 2011).

1.5.4 Método Audiovisual

El método audiovisual surgió en los años cincuenta del siglo XX en Europa, específicamente en Francia. Después de la Segunda Guerra Mundial, el inglés ganaba terreno como la nueva lengua internacional con el mayor número de aprendientes alrededor del mundo. Hasta ese momento, el francés había sido la lengua internacional por excelencia. A fin de evitar que la nueva competencia desplazara al francés de su sitio como lengua franca, el gobierno francés, con la ayuda de varios lingüistas famosos como G. Gougenheim miembros del CEDRIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), emprende varios proyectos e investigaciones que culminaría con el desarrollo del método audiovisual y el uso de material audiovisual dentro del aula de clases.

A pesar de que el método audiovisual y el método audiolingual están basados en las mismas teorías lingüísticas del aprendizaje, existen varias diferencias entre ambos. En primer lugar, el método audiovisual considera que el mejor canal de comunicación en una lengua es la vía oral y, por lo tanto, pone énfasis en el desarrollo de competencias orales. Sin embargo, el método audiovisual no descuida la competencia léxica y la gramatical. Después de un periodo inicial centrado en la oralidad, el método audiovisual inicia actividades relacionadas con la escritura. Mientras el método audiolingual se centra en la competencia auditiva, y considera que el aprendizaje de una lengua se realiza a través de la escucha, el método audiovisual considera que el input auditivo, tales como grabaciones de diálogos o simulaciones comunicativas, no son suficiente para asegurar la adquisición de una lengua. Es necesario proveer el contexto social y comunicativo en el que se desarrolla el diálogo, a fin de que exista una correcta adquisición de la lengua extranjera. Para

proveer un contexto lo suficientemente significativo, el método audiovisual se vale de diferentes materiales. En primer lugar, se usan filminas de imágenes que acompañan el input auditivo. Además, los docentes pueden utilizar una variedad de materiales para hacer la clase lo más atractiva posible y crear un contexto significativo que atraiga al aprendiente.

Por otro lado, el método audiovisual se basa en teorías conductistas del aprendizaje, que consideran que la repetición controlada de patrones, el ritmo, la entonación y otras características del lenguaje oral generan la automatización de las estructuras estudiadas. Una vez que los estudiantes son capaces de comunicarse oralmente, se da paso a la práctica escrita. De la misma manera, en lo posible se evita una instrucción formal o un análisis de las estructuras gramaticales y más bien se fomenta la adquisición de las estructuras lingüísticas a través de la inducción. No obstante, mientras el método audiolingual no considera al contexto social o a la función que desempeña una estructura lingüística en determinadas circunstancias, el método audiovisual busca contextualizar la estructura lingüística a través de todos los medios posibles. Se desaconseja el uso de la lengua materna en el aula de clase, sobre todo porque se considera que los medios audiovisuales son lo suficientemente efectivos para asegurar la contextualización de las estructuras lingüísticas (Whong, 2011).

El hincapié que el método audiovisual hace en la contextualización social de las estructuras lingüísticas es un gran paso para asegurar un enfoque más comunicativo. El aporte del método audiovisual se evidencia en el uso de diferentes materiales didácticos en el aula de clase. A pesar de que en el pasado se utilizaban solamente imágenes, debido a construcciones tecnológicas, hoy en día los materiales audiovisuales incluyen videos, computadoras, juegos didácticos, recursos en línea, etcétera.

1.5.5 Métodos Humanísticos

A mediados del siglo XX, surgió un conjunto de nuevos métodos alejados de los preceptos que habían fundamentado los métodos anteriores, tales como el método directo o el método oral. Por primera vez, se trata de dejar de lado la dicotomía entre lo racional y lo emocional, y se propone una experiencia que englobe todos los aspectos del estudiante como persona e individuo. Es decir, el aprendizaje se transforma en una experiencia de significado para el estudiante. El énfasis de estos métodos se aleja del área gramatical y se adentra en la creación de una experiencia sensorial, ligada a la psiquis y las emociones del individuo. Asimismo, se hace hincapié en las áreas afectivas de los seres humanos, a fin de reducir el estrés causado por el aprendizaje de una lengua, y crear el ambiente y las condiciones adecuadas.

Entre los métodos humanísticos más populares, se cuentan la sugestopedia, la respuesta física total y el aprendizaje de la lengua en comunidad.

A pesar de que cada una de estas propuestas tiene sus características propias y sus estrategias y actividades didácticas específicas, existen características comunes que los agrupan y los califican como métodos centrados en el ser humano y no en la lengua o en alguno de sus niveles estructurales. Según Centro Virtual Cervantes (2015) estas características son:

1. Los preceptos conceptuales que los sustentan están basados en mayor medida en la psicología y no en la lingüística.
2. Consideran sumamente importantes los aspectos afectivos tanto del aprendizaje como de la lengua. Tradicionalmente las variables que influyen en el aprendizaje de una lengua se han dividido entre aquellas de naturaleza cognitiva y aquellas de naturaleza afectiva. La

variable afectiva incluye todos los fenómenos relacionados con el mundo interior psicológico y emocional del aprendiente, tales como sus vivencias, su estado de ánimo, su nivel de ansiedad, su motivación, etcétera.

3. Pretenden tratar al aprendiente como una persona completa, al crear experiencias significativas y globales del aprendizaje, y no solamente al desarrollar las destrezas cognitivas asociadas al aprendizaje de una lengua.

4. Se centran en crear espacios seguros y cómodos dirigidos a reducir el estrés y la ansiedad e incrementar la motivación y la seguridad personal, a fin de que el aprendizaje se dé más fácilmente.

5. Se basan en la premisa de que el aprendizaje significativo solamente se realiza cuando el estudiante considera que los contenidos o la materia en cuestión tienen relevancia personal y cuando el aprendiente está involucrado activamente en otras palabras, cuando el aprendizaje está basado en la experiencia.

6. Afirman que el aprendizaje que el estudiante inicia por sí mismo es más duradero, ya que involucra sus sentimientos y sus percepciones individuales.

7. Afirman que la creatividad, la independencia y la confianza crean un ambiente en el que la crítica externa se mantiene al mínimo y, en cambio, se fomenta la autoevaluación.

A pesar de que la implementación de la metodología sugerida por los métodos humanísticos se ha aplicado solamente a pequeña escala y no a nivel institucional, el aporte que han tenido estas corrientes en la didáctica y la enseñanza de una segunda lengua es evidente. Tal como lo plantea el Centro Virtual Cervantes (2015):

...el valor de los enfoques humanísticos en el aprendizaje de idiomas consiste en configurar y mejorar la práctica del profesor de formas variadas, sea cual sea la metodología que siga, pues ha permitido dar relevancia a una serie de aspectos que el profesor puede contemplar en el aula, tales como: crear un sentimiento de pertenencia a un grupo, hacer que el tema sea relevante para el aprendiente, desarrollar la identidad personal, estimular la autoestima, minimizar la crítica, animar la creatividad, desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje,

estimular la iniciación al aprendizaje por parte del aprendiente, permitir la negociación, estimular la autoevaluación, etc (p.1).

A continuación, se describen algunos de los métodos humanísticos citados anteriormente.

1.5.5.1 Sugestopedia

La sugestopedia nació en 1978 y su creador fue el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov, quien transfirió los preceptos de la sugestología, entendida como el poder de la sugestión en la conducta humana, a la enseñanza de lenguas. De acuerdo a Lehr (1987), los seres humanos reciben cantidades enormes de información desde el ambiente. A fin de protegerse de toda esta cantidad de estímulos, los seres humanos crean barreras de anti-sugestión. Estas barreras bloquean la entrada de cualquier estímulo que 1) no cause una impresión lógica 2) no cree un sentimiento de comodidad y seguridad, 3) contradiga el sistema de principios y valores del individuo. Estas barreras constriñen la capacidad natural de la mente y no le permiten desarrollar todo su potencial. Por lo tanto, para llegar a un aprendizaje adecuado primero se deben minimizar estas barreras.

La sugestopedia utiliza ejercicios de relajación física y mental, técnicas de motivación e imágenes mentales para preparar a los estudiantes y llevarlos a un estado mental que les permita adquirir y retener material a través de la sugestión positiva (Lehr, 1987). El aprendizaje se debe dar en un ambiente relajante y seguro. Por lo cual los elementos comunes en una clase de sugestopedia incluyen música relajante, sillas o sillones cómodos, velas con aroma, etcétera. En resumen, el mobiliario, la decoración y la iluminación tienen un papel trascendental como elementos organizadores y mediadores del proceso de aprendizaje.

Junto con la creación de un ambiente idóneo para el aprendizaje y la relajación psicoemocional, se encuentra el rol del docente como figura de autoridad. Se afirma que los estudiantes serán más receptivos al contenido presentado si es que entran en un estado mental infantil, lo cual se puede conseguir a través de la autoridad del docente. Asimismo, es imprescindible que el docente exagere su entonación y gesticulación al hablar, enfatizando el ritmo de la lengua, de modo que los aprendientes puedan entrar en este estado mental infantil.

En relación a la clase en sí misma, esta se inicia con la presentación de un diálogo o acto comunicativo corto. Se trata de una “sesión de concierto” en la cual el docente actúa un diálogo que los estudiantes siguen con la ayuda de un guión. Este guión puede tener notas en los márgenes o, inclusive, traducciones en la lengua materna. Las estructuras gramaticales y el nuevo vocabulario se identifican y posteriormente se enseñan. Seguidamente, los estudiantes escuchan de nuevo el diálogo pero, esta vez, sin ayuda del guión. Al final de la sesión de clase, los estudiantes vuelven a sus hogares en silencio y absorben la lección del día individualmente (Whong, 2011).

Los preceptos principales de la sugestopedia se describen a continuación:

1. Autoridad de la institución educativa y del profesor
2. Proceso de infantilización de los aprendientes
3. Doble plano en el cual la decoración y el ambiente de aprendizaje toman la misma importancia que los contenidos enseñados
4. Entonación y ritmo: La variación de la entonación y el ritmo en las presentaciones dota a las frases de realismo, significado y carga emocional y, por ende, hace que los estudiantes adquieran los contenidos más fácilmente.

5. Música: La entonación y el ritmo se coordinan con un fondo musical que, a la vez, ayuda a bajar los niveles de ansiedad y promueve una mayor concentración en los nuevos contenidos; no obstante, la música que se usa en una típica clase de sugestopedia debe tener una estructura especial compuesta por movimientos lentos en un tiempo de 4/4. La más recomendada es la música barroca.

Muchos de los detractores de la sugestopedia citan su poco rigor científico y la falta de teorías bien fundamentadas en sus prácticas pedagógicas como sus mayores debilidades. Sin embargo, se reconoce el valor de muchas de las estrategias didácticas usadas en la sugestopedia como elementos usados en conjunción con metodologías mejor fundamentadas.

1.5.5.2 Respuesta física total – TPR

La respuesta física total o TPR, por sus siglas en inglés, nació en Estados Unidos durante la década de los años sesenta. Su precursor fue el psicólogo estadounidense y profesor de la Universidad de California, James Asher. Este método enfatiza la cinética; es decir, la teoría de que los aprendientes adquieren una segunda lengua a través de respuestas físicas. El método se basa en las teorías psicológicas sobre la memoria ya que la permanencia de un contenido en la memoria a largo plazo se incrementa cuando se asocia con una actividad motora. Asher (2000) estudió la conexión entre el inicio del habla y las acciones durante la adquisición de la lengua materna y trató de transmitir estos principios a la enseñanza de una segunda lengua. El niño recibe el código lingüístico oralmente y responde mediante acciones, antes de poder producir respuestas lingüísticas (Centro Virtual Cervantes, 2015). Por lo tanto, en TPR no se pide a los aprendientes producir respuestas lingüísticas desde el inicio, sino solamente cuando se sientan cómodos y seguros de hacerlo. No obstante, a pesar de no producir enunciados lingüísticos, es necesario que los aprendientes respondan

al input lingüístico que reciben mediante acciones, es decir, los aprendientes dan respuestas físicas a las órdenes del instructor. El hecho de que se permite un período silencioso y que hasta se lo espere en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua ayuda a reducir el estrés asociado con la falta de motivación de los estudiantes (Hummel, 2014).

La respuesta física total se usa principalmente durante las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua y se dirige a aprendientes que necesitan adquirir destrezas básicas de comunicación. Este método desarrolla las ideas de la psicología de la educación en las que el aprendizaje se desarrolla a través de ciclos de estímulo-respuesta. Al momento en que los estudiantes reaccionan físicamente a órdenes verbales, el hemisferio derecho del cerebro se involucra en el procesamiento motor, mientras que el cerebro izquierdo se asocia al razonamiento lógico (Whong, 2011). Debido a esta asociación con la habituación, TPR tiene un corte conductista. Su propuesta hace hincapié en el aprendizaje inductivo de las estructuras lingüísticas, pues, en un primer momento, la atención del aprendiente debe centrarse en el significado y no en la forma.

El objetivo principal de la TPR es desarrollar destrezas en la competencia comunicativa oral en las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua y sobre todo, se centra en el desarrollo de la comprensión auditiva en lugar de la producción oral.

A pesar de que las prácticas de la TPR han tenido algún éxito en las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua varios de sus defensores e, inclusive, el propio Asher (2000) recomienda las prácticas de TPR en conjunción con otro tipo de metodología en niveles más avanzados.

1.5.5.3 Aprendizaje de la lengua en comunidad

El siguiente método humanístico también se fundamentó en las bases de la psicología y, especialmente, de la consejería. El psicólogo Charles Curran desarrolló el “aprendizaje de la lengua en comunidad” en base a la psicología humanista y en especial al aprendizaje asesorado, en el que “asesorado” hace referencia a que un “asesor” (profesor) guía y ayuda a los clientes (estudiantes) en el aprendizaje de una segunda lengua. La relación que se entabla entre el asesor y los clientes, o el profesor y los estudiantes, es análoga a la relación que tiene un niño con sus padres. La evolución del niño desde su infancia hasta la madurez se evidencia en que pasa de la dependencia total hasta la autonomía y, poco a poco, la intervención del padre es menos necesaria y constante. El mismo proceso evolutivo se utiliza dentro del aula de clases, equiparando la infancia a las primeras etapas de adquisición de una lengua y la adultez a las etapas más independientes y autónomas de producción individual en la lengua meta (Centro Virtual Cervantes, 2015).

Debido a que los aprendientes se sienten inseguros durante las primeras etapas y solamente son capaces de aceptar la crítica en etapas posteriores, el método propone evitar toda clase de crítica durante las primeras etapas de la adquisición de la lengua meta. Posteriormente, a través de la modelación positiva, los estudiantes serán capaces de autocorregirse:

Probablemente, el papel más curioso que asume el profesor en este método sea el de ordenador humano: un alumno escoge un fragmento de la transcripción de un diálogo, para practicar la pronunciación; el profesor se limita a repetirlo las veces que el alumno precise, sin hacer comentario alguno, con el fin de no crearle tensión al alumno; el propio alumno se autocorriga. (Centro Virtual Cervantes, 2015, p.1)

El “Aprendizaje de la lengua en comunidad” considera que el profesor y los estudiantes conforman misma comunidad y, por lo tanto, se fomenta la cooperación y no la competitividad. No se celebran los logros personales, sino que se considera que cualquier

logro lingüístico dentro del aula de clases es un logro común y colectivo que se alcanzó a través de la colaboración de todos los participantes o miembros de la comunidad. Tal como ocurre con todos los métodos humanísticos, el “Aprendizaje de la lengua en comunidad” pone un gran énfasis en la formación integral, no solamente enfocada en contenidos léxico-gramaticales, sino que engloba todas las características del ser humano, como las emociones y la cognición (Whong, 2011).

El papel que tiene el profesor dentro del aula de clases es el de comprender, entender, escuchar y apoyar a los aprendientes durante todo el proceso de adquisición de una segunda lengua. El método les da a los estudiantes un amplio margen de participación en el diseño e implementación del programa, lo cual genera un alto grado de motivación. Asimismo, los estudiantes tienen la responsabilidad de ayudar a los otros miembros de la comunidad durante su aprendizaje.

Uno de los puntos importantes del “Aprendizaje de la lengua en comunidad” es el hecho de que no se evita el uso de la lengua materna dentro del aula de clase. Más bien, la lengua materna se usa como la vía para dar instrucciones, proveer retroalimentación y aclarar las dudas de los estudiantes. No obstante, poco a poco se va disminuyendo el uso de la lengua materna a medida que se desarrolla la proficiencia en la lengua extranjera.

1.6 ¿QUÉ MÉTODOS Y ENFOQUES SE UTILIZAN EN LA ACTUALIDAD?

MÉTODO ECLÉCTICO

Después del surgimiento de varios enfoques y métodos, en la actualidad se ha aceptado a nivel general que no se debe separar la lengua en diferentes “compartimentos” como gramática, pronunciación, vocabulario, escritura, etc. Cada uno de estos elementos es un engranaje perfecto de la máquina bien engrasada que es la lengua. El método ecléctico, que

es el que se usa en la actualidad, argumenta que la proficiencia en una lengua se da solamente con la práctica constante de todos estos elementos, sin relegar ninguno de ellos a un segundo plano. La palabra “eclectico” hace referencia al uso por parte de un docente de estrategias y actividades de diferentes métodos y enfoques, en función de los contenidos de la lección, del grupo meta y de otros muchos factores tanto lingüísticos como extralingüísticos. Casi todos los libros de textos disponibles hoy en día utilizan una variedad de métodos y enfoques distribuidos a lo largo de unidades y lecciones.

El método ecléctico ganó popularidad a finales de los años 90 y es el método más usado hoy en día en todo el mundo. Los lingüistas Larsen-Freeman y Long (1994) y Mellow (2000) han usado el término “principle eclecticism” para referirse a la creación de un método coherente y pluralista que sea capaz de aplicarse a diferentes contextos educativos y que haga frente a las demandas del mundo real, tanto en relación a la comunicación como a la pedagogía. Asimismo, el éxito de este método se basa en su adaptabilidad a diferentes situaciones y grupos. Ya que todos los métodos tienen sus limitaciones y sus restricciones, es lo más adecuado escoger de entre las mejores cualidades e ideas de cada uno de ellos para darle forma a un curso personalizado en el que el docente, armado con el conocimiento de su grupo, su contenido y sus circunstancias, utilice las actividades y estrategias que le parezcan más adecuadas según la circunstancias.

De la misma manera, el método ecléctico da vida a una clase dinámica y variada, con actividades diferentes y poco predecibles que mantienen la atención de los estudiantes, debido a las características únicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de resultar divertido y motivante para los estudiantes, el método ecléctico le provee al docente de una libertad refrescante en la que pueda reconocer y aplicar las fortalezas de su estilo personal así como desarrollar nuevas destrezas dentro del aula de clase.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

1.7 CONTEXTO EDUCACIONAL Y POLÍTICO

Tradicionalmente las evaluaciones que determinaban el nivel de competencia de un aprendiz se caracterizaban por su falta de estandarización. Existían numerosas descripciones de cada nivel de competencia y, debido a la variedad de sistemas de evaluación, era difícil saber a ciencia cierta en qué nivel de competencia lingüística se encontraba el aprendiz. A menos que se estuviese familiarizado con tal o cual sistema, era una tarea titánica determinar qué destrezas había logrado alcanzar el estudiante y en qué niveles de la lengua necesitaba mayor práctica. Por ejemplo, cada instituto tenía su propia descripción sobre las destrezas que caracterizaban al nivel “principiante”; por lo cual, era común que un mismo estudiante estuviese en diferentes niveles de competencia lingüística de acuerdo a diferentes institutos. Es decir, un estudiante podría estar en el nivel principiante de acuerdo a una escuela y, con las mismas destrezas y habilidades, situarse en el nivel “intermedio” en otro instituto.

Debido a esta creciente necesidad, se desarrolló el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o CEFR por sus siglas en inglés. El Consejo de Europa lo realizó a través de una colaboración internacional entre los años 1993 y 1996, con el objetivo de asegurar que los estándares y las prácticas de la enseñanza de una segunda lengua europea, en relación a su adquisición, a su uso y a la competencia lingüística de los estudiantes fueran transparentes y comparables (DAAD, 2001). Después de un plan piloto, CEFR se publicó oficialmente en el 2001.

1.7.1 ¿Qué es el CEFR?

El CEFR es un marco de referencia diseñado para ofrecer una base transparente, coherente e integral para la elaboración de sílabos, currículo, portafolios, exámenes, libros de texto dirigidos a la enseñanza de una segunda lengua, y la evaluación de la competencia lingüística en una lengua extranjera. A pesar de que en sus inicios, la implementación del CEFR se limitó al continente europeo, hoy en día se usa en varios continentes alrededor del mundo y cuenta con directrices, y material para más de cuarenta lenguas (Council of Europe, 2004).

El CEFR provee una descripción completa de los actos comunicativos que los aprendientes deben saber realizar, a fin de usar una lengua con un alto nivel de competencia de las destrezas y conocimientos deben tener para desenvolverse activamente en un contexto en el que se hable la lengua en cuestión. Además, el CEFR incluye dentro de su modelo el contexto cultural y social en el que se desarrolla una lengua. Todos estos elementos: lingüísticos, sociales y culturales son parte de los niveles de competencia lingüística que les permiten a los estudiantes, maestros, autores de textos, etcétera monitorear el progreso en el aprendizaje de una segunda lengua de etapa a etapa.

Al proveer una base común para la descripción explícita de objetivos, contenidos y métodos; el CEFR facilita el diseño y la transparencia de cursos de lenguas, libros de texto, sílabos y certificaciones y, de este modo, favorece la movilidad internacional. De la misma manera, los criterios establecidos y los descriptores de los niveles de competencia lingüística permiten el reconocimiento internacional de certificaciones que se hayan adquirido en diferentes contextos de aprendizaje (Council of Europe, 2004). El CEFR se divide en 6 niveles de competencia lingüística: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Este esquema

hace posible comparar pruebas y evaluaciones, en diferentes lenguas y países (DAAD, 2001).

La naturaleza taxonómica del CEFR divide la competencia lingüística de los usuarios en componentes separados, pero, a pesar de esta clasificación dirigida a facilitar el monitoreo del progreso del estudiante, el CEFR confía que los docentes y los aprendientes sepan crear experiencias, y situaciones de aprendizaje en las que se reintegren los diferentes componentes de forma natural (Council of Europe, 2004).

1.7.2 Objetivos del Consejo de Europa y el CEFR

El CEFR fue creado por el Consejo de Europa. Esta es la organización intergubernamental más antigua del continente y su principal objetivo es alcanzar una mayor unidad entre los países miembros, al respaldar la consolidación democrática con reformas políticas, legales y constitucionales tales como la búsqueda de soluciones a problemas sociales como la intolerancia, la discriminación en contra de minorías, la clonación humana etcétera, y la promoción y el desarrollo de una identidad cultural europea que ponga énfasis especial en la educación .

El Consejo de Europa ha tenido ingerencia en el área de las lenguas por más de cuarenta años y sus programas lingüísticos cuentan con la ayuda de dos órganos complementarios: la División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo (Francia) y el Centro Europeo para las Lenguas Modernas en Graz (Austria). Estos órganos se centran en la creación de instrumentos e iniciativas para el desarrollo y análisis de las políticas de educación lingüística en los países que han ratificado la Convención Cultural Europea para todas las lenguas, incluidas las lenguas maternas y las lenguas que actúen como lenguas extranjeras, lenguas regionales o lenguas minoritarias.

El CEFR, además de los objetivos específicos ya mencionados anteriormente, se rige y direcciona por medio de los objetivos de educación lingüística establecidos por el Consejo de Europa y sus órganos complementarios, los cuales se mencionan a continuación siguiendo la propuesta de Martyniuk (2006):

- Pluralismo: Todas las personas tienen el derecho de desarrollar algún grado de habilidad comunicativa en un número diverso de lenguas, de acuerdo a sus necesidades específicas.
- Diversidad lingüística: Se entiende que Europa es un continente multilingual y que todas las lenguas que se encuentran dentro de su territorio son igualmente valiosas en relación a sus formas de comunicación y a su expresión de identidad; se entiende que el derecho al uso y al aprendizaje de la lengua o lenguas maternas se protege en las convenciones del Consejo de Europa.
- Entendimiento mutuo: Se especifica que la oportunidad de aprender otras lenguas es una condición necesaria y esencial para promover la comunicación intercultural, y aceptar las diferencias lingüísticas de todos los países miembros.
- Ciudadanía democrática: A través de la competencia multilingual de las personas se promueve y fomenta una participación democrática en los procesos sociales de las sociedades multilingües.
- Cohesión social: El acceso al aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida de un individuo le ofrece igualdad de oportunidades en su desarrollo personal y educativo, y en el acceso a fuentes de empleo, movilidad, información, además de la oportunidad de enriquecerse culturalmente.

1.7.3 Funciones y usos

A fin de lograr alcanzar sus objetivos, el CEFR debe cumplir con las siguientes funciones:

1. Especificar tantos conocimientos, destrezas y usos lingüísticos como le sea posible, sin tratar de enumerar **todos** los usos posibles de una lengua en todas las situaciones, lo cual sería una tarea imposible.
2. Constituirse como un referente para los usuarios de una lengua que necesiten describir su progreso, sus objetivos individuales, sus necesidades, etcétera. El CEFR provee una escala de descriptores para cada etapa de la competencia lingüística con la que se puede calibrar el aprendizaje de una lengua.
3. Ofrecer una descripción libre de contradicciones internas y, en relación a los diferentes modelos de sistemas educativos, asegurarse de que exista una relación armoniosa entre todos sus componentes, es decir, que los diferentes componentes del aprendizaje en las diferentes lenguas dentro del modelo tengan equivalencia.

Estos componentes son:

- a. identificación de necesidades
- b. determinación de objetivos
- c. definición del contenido
- d. selección y creación de material
- e. establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua
- f. métodos de enseñanza y aprendizaje que se emplean para alcanzar los objetivos propuestos
- g. evaluación

Es importante recalcar que la creación de un marco integral, transparente y coherente no significa la imposición de un mismo sistema uniforme, sino que uno de los objetivos y funciones del CEFR es ser flexible y abierto, de modo que se pueda aplicar, con las

adaptaciones necesarias, a situaciones particulares que respondan a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

Los usos específicos del CEFR, según el Council of Europe (2004), son los siguientes:

1. Planificación de programas para el aprendizaje de una lengua en relación a:

- a. las presunciones en relación al contenido y conocimiento previo
- b. sus objetivos
- c. su contenido

2. Planificación de certificaciones lingüísticas en relación a:

- a. contenido del sílabo y las pruebas
- b. criterio de evaluación dirigido hacia logros positivos y la crítica constructiva

3. Planificación del aprendizaje autónomo en relación a:

- a. incrementar la conciencia del aprendiente en relación a su estado actual de conocimiento
- b. la ayuda al determinar objetivos necesarios y factibles en el aprendizaje individual
- c. la selección de material
- d. la autoevaluación

4. Programas de enseñanza, y certificaciones internacionales en las diferentes lenguas que estén correctamente definidas y adaptadas a los contextos nacionales.

1.8 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

1.8.1 Criterio de los descriptores para los Niveles Comunes de Referencia

Como ya se había establecido anteriormente, uno de los objetivos principales del CEFR es describir de forma precisa los niveles de competencia lingüística, de modo que la comparación entre diferentes sistemas de certificaciones sea más fácil. A fin de alcanzar

este propósito, se ha implementado un esquema descriptivo y los “niveles comunes de referencia” para proveer una red conceptual. Esta escala de referencia cumple con los siguientes criterios en dos ámbitos importantes: la descripción y la medición.

- **Descripción**

La escala del CEFR no se relaciona con un contexto específico y está diseñada de modo que pueda acomodar resultados generalizables a diferentes contextos, es decir, la escala común no se desarrolló específicamente para un contexto, sino que se la puede aplicar a diversos contextos de aprendizaje. Asimismo, la descripción de la escala está basada en teorías de la competencia lingüística. La categorización y la descripción de los criterios dentro de la escala están basados en teorías lingüísticas.

- **Medición**

Los puntos en la escala en los que se sitúan las destrezas y actividades específicas están determinados objetivamente y están basados en una teoría de medición, a fin de evitar errores de sistematización que se pueden dar si se adoptaran convenciones infundadas, promulgadas por autores determinados o prácticas específicas.

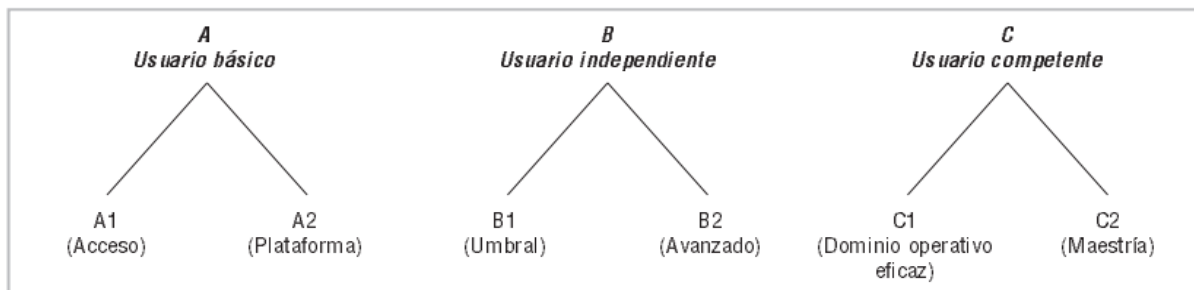
El número de niveles son adecuados para mostrar el progreso entre las diferentes etapas del desarrollo de la competencia lingüística y no exceden el número de niveles necesarios como para que los usuarios se confundan entre uno y otro.

1.8.2 ¿Cuáles son los niveles de proficiencia?

Tradicionalmente la competencia lingüística en una segunda lengua se ha dividido en tres etapas generales: principiante, intermedio y avanzado. Cada uno de estos niveles se divide en dos subniveles que tratan de describir de mejor manera las destrezas y los actos comunicativos que el aprendiente está listo para llevar a cabo. El CEFR ha adaptado esta

división a un sistema compuesto por seis subniveles, clasificados a su vez en tres niveles generales A, B y C:

Gráfico 3. Niveles de Proficiencia según el CEFR



Fuente: (Council of Europe, 2004)

Gráfico 4. Destrezas globales de los niveles de referencia

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: (Council of Europe, 2004)

La escala de niveles de referencia establece las destrezas globales que los estudiantes deben desarrollar de acuerdo a cada nivel de competencia lingüística:

A pesar de que la escala global ofrece una visión general del nivel de competencia lingüística del aprendiente en cada uno de los seis niveles, el CEFR también ha establecido descriptores específicos que se relacionan con las tres destrezas más importantes de la comunicación:

- Comprender: incluyendo las destrezas de comprensión auditiva y lectora
- Hablar: incluyendo la interacción y la producción hablada
- Escribir

Estas escalas y sus descriptores se han adaptado a un cuadro de autoevaluación, el cual generalmente constituye la base para la planificación y el diseño de libros de texto y currículo. Asimismo, el cuadro de autoevaluación ayuda a determinar los contenidos de cada uno de los niveles de la escala global.

1.8.3 Nivel de referencia: B1 - Umbral

El nivel para el que se desarrollaron las estrategias didácticas del presente trabajo es el nivel B1 perteneciente a la sección “Usuario independiente” de la escala global. A continuación se muestra el cuadro de autoevaluación que establece los descriptores necesarios en las tres áreas comunicativas mencionadas anteriormente. Estos descriptores determinan cuáles son las destrezas y los actos comunicativos que los aprendientes deben ser capaces de llevar a cabo en el nivel establecido. Es importante mencionar que el nivel B1 también es llamado “nivel umbral”, ya que se trata de un nivel de transición hacia prácticas comunicativas más complejas y con mayor grado de independencia por parte del aprendiente. Las estructuras, el vocabulario y las prácticas de un estudiante en el nivel B1 le proveen de herramientas más complejas, y le permiten interactuar y desarrollarse en ámbitos y contextos sociales más amplios:

Gráfico 5. Escala de autoevaluación

		B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Fuente: (Council of Europe, 2004)

Gráfico 6. Aspectos cualitativos del uso de la lengua

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
USUARIO INDEPENDIENTE: B1- UMBRAL	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

Fuente: (Council of Europe, 2004)

Cómo se evidencia a partir de la escala global y de la escala de autoevaluación, en el nivel B1 los estudiantes son capaces de desenvolverse, interactuar y comprender actos comunicativos en una gama diversa de situaciones y contextos sociales, no solamente en referencia al uso de estructuras gramaticales más complejas, sino al uso social y comunicativo de su repertorio lingüístico. Los estudiantes cuentan con una mayor independencia en el uso social de la lengua y están conscientes de las consecuencias y repercusiones que sus decisiones lingüísticas tendrán en sus interlocutores. Es así que la pragmática juega un papel importantísimo en la transición de los estudiantes.

ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Una vez que se han revisado los términos concernientes a la enseñanza de una lengua extranjera y los métodos y enfoques que se han utilizado a lo largo del tiempo, así como las

características, las funciones y los usos más importantes del CEFR, es necesario aclarar algunos conceptos claves relacionados específicamente con la didáctica de las Ciencias de la Educación. Por lo tanto, es esencial empezar este acápite definiendo qué es la didáctica y en qué áreas interviene. Seguidamente, se procede a comparar y contrastar los tres elementos más importantes para la implementación del currículo dentro del aula de clase: las técnicas, estrategias, y actividades didácticas.

1.9 ¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?

En términos generales la didáctica es el arte de enseñar. Fue la primera ciencia que se constituyó en la modernidad como parte de lo que posteriormente tomaría el nombre de Ciencias de la Educación. Desde el punto de vista etimológico, la palabra didáctica se forma con dos vocablos latinos (*docere*, enseñar, y *discere*, aprender) que comparten una misma raíz relacionada con los vocablos griegos *didaskain* o enseñar y *didaskalia* o enseñanza. Las raíces etimológicas de la palabra ya echan luz sobre el campo de acción de esta ciencia que trata sobre todo aquello relacionado con la enseñanza y el aprendizaje (Gómez y García, 2014). Socialmente, se entiende que la didáctica es un proceso en continua evolución y que no es una ciencia estática ni inmutable. La didáctica está directamente conectada con el contexto social y, por lo tanto, se va construyendo y modificando conforme cambian a las personas, las ideologías, las demandas educativas y sociales etcétera.

La didáctica se encarga del estudio y la intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y recopila una amplia gama de conocimientos, teorías y propuestas prácticas. Esta ciencia se centra principalmente en la investigación de las metodologías que pueden constituir una mejora en este proceso, de manera que potencien la práctica y la acción docente, de acuerdo a las necesidades específicas de cada contexto educativo. Asimismo, la didáctica no se centra solamente en la enseñanza, sino que se entiende como la investigación de todos los elementos

que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los que se incluyen el triángulo formado entre los contenidos, el docente y los discentes. El objeto de la didáctica es el estudio de la relación entre estos elementos y el análisis del proceso didáctico que abarca una serie de acciones concebidas para hacer que el discente aprenda. Este proceso va desde la planificación y la programación de las actividades hasta la evaluación de las mismas, y se centra en el desarrollo de métodos, estrategias y recursos (Segovia y Pérez, 2015).

En resumen, la didáctica forma parte de las disciplinas pedagógicas, y trata sobre la investigación y el mejoramiento del proceso didáctico. La didáctica puede hacer uso de técnicas, estrategias y actividades enfocadas en el logro de los objetivos propuestos y, a pesar de que los tres recursos están dirigidos a la consecución de las metas educativas, su naturaleza, alcance y uso específico dentro del aula de clase varía. En consecuencia, a continuación se revisarán las diferencias, similitudes y características específicas de cada uno de estos recursos.

1.9.1 Estrategias didácticas

La práctica diaria del docente dentro del aula está dirigida por varios factores que van desde aquellos generales hasta aquellos que son más específicos. En primer lugar, se sitúa el enfoque que constituye un marco conceptual y teórico que guía las acciones que se tomarán dentro del aula. Los elementos que componen el enfoque son teorías y preceptos filosóficos que, en el caso de la enseñanza de lenguas, explican la naturaleza de la lengua y el proceso por el cual se adquiere una primera y una segunda lengua. Después del enfoque, se sitúa el método que incluye los procedimientos concretos que reflejan un enfoque determinado. Por ejemplo, el enfoque natural da como resultado el método natural y el método audiolingual. Es decir, un mismo marco conceptual puede generar diferentes métodos que, en última instancia, utilizan diferentes estrategias para alcanzar los objetivos planteados. A continuación, se definen las estrategias didácticas y se determinan sus características específicas. Además, se revisan

brevemente algunas de las estrategias didácticas más importantes y usadas dentro del aula de clase de una lengua extranjera.

1.9.1.1 Definición y características

Las estrategias didácticas son uno o varios procedimientos que determinan cómo se organiza y lleva a cabo la secuencia de acciones didácticas. Para poder cumplir con el enfoque establecido y poder manifestar el método elegido en el aula de clases se deben elegir las estrategias más idóneas (Gómez y García, 2014). Es decir, las estrategias didácticas son la puesta en práctica de los métodos y los enfoques seleccionados. Las estrategias didácticas que se llevan a cabo dentro de un aula de clases no se eligen al azar, sino que son procedimientos organizados, formalizados y orientados a la consecución de una meta específica.

Asimismo, no se pueden crear estrategias didácticas si es que no se ha determinado previamente cuál es la meta que se desea alcanzar. El término *estrategia* ha sido adaptado desde el campo militar y así como en el campo de batalla no se puede implementar una estrategia al azar, en el aula de clases no se puede crear u organizar una estrategia didáctica sin una finalidad clara hacia la que se orientan las acciones.

A continuación se presentan las características más importantes de la estrategia didáctica:

- Está determinada por los enfoques y modelos elegidos en base a las necesidades y características educativas del grupo.
- Es una serie de acciones dirigidas a la consecución de una meta específica.
- Incluye pasos bien organizados y específicos dirigidos a crear aprendizajes significativos
- Toma en cuenta criterios de eficacia

- La aplicación de la estrategia didáctica permite seleccionar, evaluar, promover y descartar prácticas específicas dentro del aula de clase.
- Son independientes e implican cierto grado de autodirección que variará dependiendo de su tipo.
- Deben ofrecer la posibilidad de realizar modificaciones, dependiendo del contexto educativo en el que se aplican.
- Es un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza o técnicas didácticas.

La estrategia didáctica siempre está compuesta por tres elementos principales que se conectan y co-relacionan. Estos componentes son:

1. Misión de la institución: La estrategia didáctica debe estar determinada por las clase de individuo, sociedad y cultura que la institución desear crear.
2. Estructura lógica de la materia y de los contenidos: Se supone que cada materia y cada contenido dentro de ella asume nuevos retos específicos y dificultades variables.
3. Concepción respecto al discente y su actitud hacia el trabajo escolar: Las características específicas de los estudiantes, tales como su edad, curso, género, etc. moldean la elección y la creación de las estrategias didácticas (ITESM, 2014).

Tabla 1: Niveles de referencia de la estrategia didáctica

<p>La estrategia resulta de la conjunción de tres componentes.</p>	<p>Primero: definido por el tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La Misión de una institución.</p> <p>Segundo: la estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. La estructura curricular.</p> <p>Tercero: la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los alumnos.</p>
--	---

Fuente: (ITESM, 2014)

1.9.2 Técnicas didácticas

Como se mencionó anteriormente, las estrategias didácticas se apoyan y necesitan de las técnicas didácticas para ser implementadas. No podrían existir estrategias si es que no existiesen técnicas que dirigieran su puesta en práctica en todas las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, es necesario aclarar qué son las técnicas de enseñanza o técnicas didácticas y cuál es su relación con las estrategias (ITESM, 2014).

Una técnica didáctica es un procedimiento didáctico utilizado para realizar una parte del aprendizaje en la secuencia didáctica. Este procedimiento también es lógico y con bases en la psicología, más la principal diferencia con las estrategias didácticas es que está encaminado solamente a dirigir el aprendizaje del estudiante en una etapa específica de la estrategia o del curso, por ejemplo, el inicio, la evaluación, la síntesis, etc. Por lo tanto, la técnica didáctica constituye el recurso particular y específico del que se vale el docente para alcanzar los objetivos planteados por la estrategia como un todo.

Asimismo, las técnicas didácticas están orientadas a conseguir un producto preciso, a partir de su aplicación, y determinan exactamente cómo debe ser llevada a cabo la acción para obtener

los resultados esperados, los cuales son, en última instancia, parte de los objetivos planteados por la estrategia.

La técnica didáctica puede y comúnmente está compuesta por diferentes actividades didácticas.

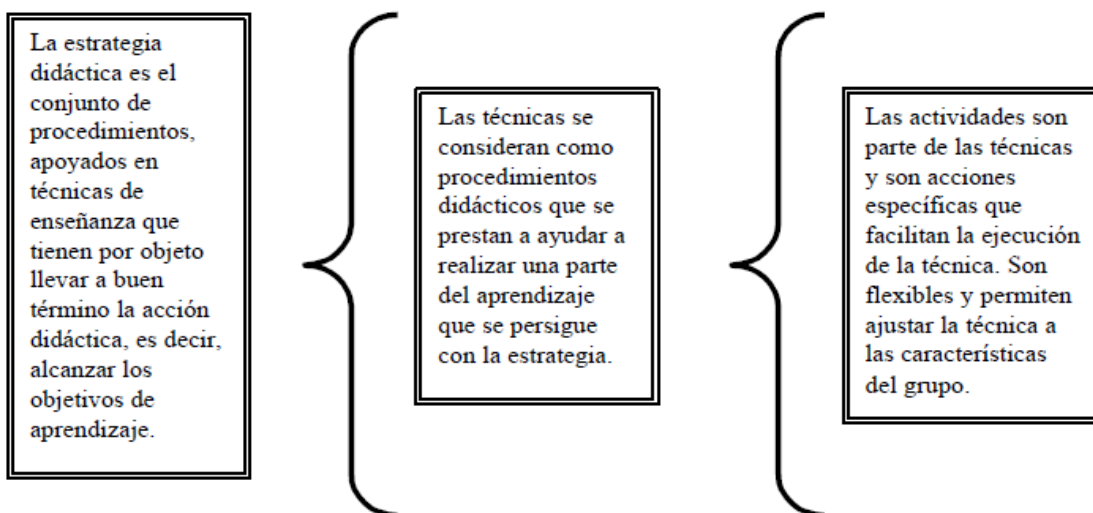
1.9.3 Actividades didácticas

Las actividades que se encuadran dentro de la técnica son aquellas necesarias para obtener el producto que la técnica quiere obtener. Estas actividades son aún más específicas que la técnica y abarcan tanto la interacción que se da entre el docente y los estudiantes como aquella entre solo los estudiantes (ITESM, 2014).

Las actividades didácticas pueden ser parte de una técnica o pueden ser entidades aisladas, y pueden variar dependiendo de la clase de grupo con el que se trabaja y sus características y necesidades particulares. Las actividades didácticas son tan importantes, porque son el enlace que conecta los contenidos a los objetivos, los contenidos y los protagonistas del proceso enseñanza- aprendizaje: los estudiantes.

A continuación se presenta un gráfico sobre las diferencias entre las estrategias, las técnicas y las actividades didácticas:

Tabla 2: Relación entre estrategias, técnicas y actividades didácticas



Fuente: (ITESM, 2014)

El primer capítulo del marco teórico recorrió brevemente las teorías y conceptos educativos más importantes en la realización del presente trabajo. En primer lugar, se definió qué es la lingüística y sus aplicaciones a varias áreas del saber, como la antropología, la sociología y, en este caso, la educación. Además, se trataron los diferentes enfoques y métodos que se han utilizado a través del tiempo para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera, así como sus ventajas y desventajas. El método ecléctico, aquel que usa estrategias y actividades derivadas de todos los enfoques y método de acuerdo al objetivo y las características del grupo, es el más usado en el mundo, justamente debido a su flexibilidad y adaptabilidad a diversos contextos educativos.

Por otro lado, se revisaron los conceptos generales sobre el CEFR y cómo su uso beneficia a la enseñanza de lenguas. Ya que las estrategias didácticas diseñadas están dirigidas al nivel B1 - Umbral del CEFR, se analizaron las características de un estudiante que se encuentre en este nivel de proficiencia.

En último lugar, las estrategias, técnicas y actividades didácticas se definieron y se trató la relación que estas tienen entre sí al planificar una lección en el aula de clase.

Todos estos temas han sido la base educativa de este trabajo. Ahora, en el segundo capítulo del marco teórico se revisarán las teorías y conceptos pragmáticos relacionados con las estrategias didácticas y los marcadores pragmáticos que se han investigado.

CAPÍTULO 2: PRAGMÁTICA

GENERALIDADES DE LA TEORÍA PRAGMÁTICA

Una vez que se han revisado los conceptos y teorías más importantes relacionadas con la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras, es momento de considerar la importancia que tiene la pragmática en el presente trabajo. Tal como se mencionó anteriormente, el presente trabajo está estrechamente vinculado a dos áreas de las ciencias sociales: la educación y la lingüística. Como se verá a continuación la relación entre la lingüística y la pragmática es muy estrecha.

Es necesario, entonces, empezar el presente capítulo clarificando qué es la pragmática y en qué consiste su objeto de estudio así como determinar la naturaleza de la competencia pragmática y las principales teorías pragmáticas que se han usado. Seguidamente, se analizan por los conectores pragmáticos que se han utilizado para realizar este estudio.

2.1 DEFINICIÓN

La pragmática se encarga del estudio de cómo las personas interpretan enunciados dentro de un contexto específico. Se relaciona con la comunicación y el uso real del lenguaje en función del vínculo que existe entre ellos (Reyes, 1987). La pragmática no se centra en la estructura gramatical o estructural de un enunciado, sino que se enfoca en los principios que rigen el uso concreto de una lengua dentro de la comunicación, es decir, estudia enunciados específicos en situaciones comunicativas específicas, por parte de hablantes específicos y analiza la interpretación concreta que los destinatarios tienen de estos enunciados (Escandell, 1993).

Debido a que la pragmática está íntimamente relacionada con el uso real de la lengua, trata con aquellos factores que están presentes e influyen los actos comunicativos, aquellos factores que no se encuadran dentro de la estructura gramatical de los enunciados y que no se pueden explicar con un análisis puramente gramatical: los factores extralingüísticos. Debido a estos factores extralingüísticos, los enunciados adquieren contenidos significativos que no están directamente asociados al significado literal de las frases o palabras que las componen. Es decir, el significado de los enunciados depende en gran medida de los datos que aportan los factores extralingüísticos de la situación en la que se emiten (Verschueren, 2002). A razón de este análisis, quedan claros dos hechos fundamentales relacionados con la pragmática y su razón de ser:

1. Existe una parte del significado que logramos comunicar con nuestros enunciados que no se reduce al significado literal de las palabras o frases que empleamos y que no se puede atribuir a un modelo lingüístico en el cual se empareje significado y significantes de forma convencional.
2. Para comprender, analizar y caracterizar dicho significado, se deben tomar en consideración todos los factores (lingüísticos y extralingüísticos) presentes en la situación comunicativa en la que se produce el enunciado

Verschueren (2002) propone ciertas preguntas que muestran la relación compleja entre lo que decimos y lo que queremos decir en realidad:

- ¿Cómo es posible que lo que decimos y lo que queremos decir puedan no coincidir?
- ¿Cómo es posible que, a pesar de todo, nos sigamos entendiendo?
- ¿Qué parte de lo que entendemos depende del significado de las palabras y qué parte de cómo, cuándo y dónde lo decimos?

- ¿Qué parte de lo que entendemos depende de otros factores? Y si fuese así, ¿de qué otra cosa?

Estas incógnitas plantean varios problemas de naturaleza práctica y teórica, y son precisamente estas cuestiones las que constituyen el objeto de estudio de la pragmática.

2.2 COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Como se había mencionado anteriormente, la pragmática se encarga del estudio del uso del lenguaje en usos concretos y del significado que se expresa y se interpreta, a través de los factores extralingüísticos que envuelven al acto comunicativo. Esta habilidad de saber expresar e interpretar significados que van más allá del significado literal de las palabras se desarrolla desde que el niño empieza a usar la lengua. El tono de voz, el lenguaje corporal, las pausas, la entonación, la actitud de los hablantes, entre otros, le dan pistas al niño de cómo descifrar este caudal de significado. El niño recibe el *input* de varias fuentes y, en consecuencia, su desarrollo pragmático crece gradualmente.

No obstante, la situación es diferente cuando el hablante no está aprendiendo su lengua materna, sino que está aprendiendo una segunda lengua o una lengua extranjera con todas las particularidades que tal escenario implica. Precisamente este es el caso que le incumbe al presente trabajo y para poder comentar las principales teorías pragmáticas que lo fundamentan, es necesario empezar definiendo lo que es la mencionada “habilidad” o “competencia pragmática”.

2.2.1 Definición y características

La competencia pragmática está íntimamente relacionada con la competencia comunicativa y se considera que la primera constituye una parte importantísima de la segunda. Inicialmente se consideraba que la competencia pragmática se encontraba integrada en el

aspecto sociolingüístico de la competencia comunicativa, ya que se relaciona con las reglas del discurso y del uso de la lengua. No obstante, Bachman en 1990 fue el primer lingüista en mencionar a la competencia pragmática como una entidad independiente que se encarga de estudiar la relación entre los enunciados que emite el hablante y la clase de acto que desea producir valiéndose de las características del contexto (Alcón y Martínez-Flor, 2008). Asimismo, Celce-Murcia (2014) considera la competencia pragmática como una competencia accional que se compone del conocimiento que tienen los participantes sobre las funciones del lenguaje y de los actos de habla y que emplean para saber qué es apropiado en contextos concretos de comunicación, en relación a una cultura y sociedad específicas.

Entre los elementos pragmáticos que se han usado como construcciones medibles se encuentran los actos de habla, la implicatura comunicativa, los registros formales e informales de habla, etc. El estudio de la competencia pragmática involucra el conocimiento que el aprendiente tiene de estos elementos pragmáticos así como la eficacia que posee para procesarlos y utilizarlos en tiempo real (Taguchi, 2012). Por otro lado, la pragmática general ha dividido al conocimiento pragmático de un hablante en el conocimiento lingüístico y el conocimiento social que corresponden a la división entre los factores pragmalingüísticos, refiriéndose a los recursos lingüísticos utilizados para transmitir significados interpersonales y realizar actos comunicativos específicos, y los factores sociopragmáticos, refiriéndose a las percepciones sociales que subyacen a los actos comunicativos (Leech, 1985). Por lo tanto, la competencia pragmática se compone del conocimiento de qué medios lingüísticos son idóneos para fortalecer o suavizar el significado de un enunciado, y del conocimiento de cuáles medios serían más adecuados y exitosos en una situación determinada (Alcón y Martínez-Flor, 2008).

2.2.2 Competencia pragmática y su importancia en el aula de inglés como lengua extranjera

Tal como se mencionó anteriormente, la competencia pragmática se centra en la capacidad que tienen los hablantes de una lengua de procesar e interpretar los significados que conllevan los enunciados, no solamente a través de su codificación gramatical y/o estructural, sino valiéndose del contexto social del acto comunicativo. Esta habilidad se desarrolla gradualmente en los niños pequeños, a medida que se incrementa su uso de la lengua. A través de numerosas interacciones sociales en un sinnúmero de contextos que van desde la familia a la escuela, pasando por el patio de juegos, la biblioteca, los amigos, etc. los niños aprenden a descifrar el significado escondido que va más allá de la suma de los significados literales. Para convertirse en comunicadores exitosos en una lengua, los niños deben recibir grandes cantidades de input lingüístico, a través de su participación en interacciones comunicativas exitosas o fallidas, cada una con una lección sobre lo que es apropiado o no.

Esta necesidad de utilizar la lengua en contextos reales es precisamente la que conlleva una dificultad para el desarrollo pragmático del aprendiente de una lengua extranjera. Cuando la adquisición de una segunda lengua se da en un contexto social en el que ésta no es la lengua de la cultura que rodea al estudiante, existen pocas oportunidades reales de usar la lengua y, por lo tanto, de recibir input adecuado que ayude al estudiante a adquirir habilidades pragmáticas. Este input sociolingüístico, tan primordial en el desarrollo de la competencia pragmática, viene mayoritariamente del docente y esta exposición puede caer en lo artificial (Echeverría, 2009).

A pesar de que los métodos y los enfoques de la enseñanza de una segunda lengua han cambiado con las décadas y que el peso que se les da a los diferentes componentes estructurales (sintaxis, morfología, fonología, fonética, etc.) ha variado de acuerdo a la corriente dominante, ha habido un consenso en que, tarde o temprano, los aprendientes de una segunda lengua deben adquirirlos todos. Es decir, un método puede estar enfocado en la interacción y comunicación oral pero no por eso niega el papel de la gramática, se adquiera ésta de forma explícita o implícita. Por otro lado, hasta hace unos pocos años atrás, no se consideraba a la competencia pragmática como un elemento distinto e independiente que debiese desarrollarse, a través de actividades específicamente diseñadas para este propósito, mas con la creciente importancia que se le ha dado a la pragmática y la competencia pragmática han surgido nuevos libros de texto, métodos, actividades, etc. que ayudan a desarrollarla. Entre estos se encuentra la pragmática de la interlengua (interlanguage pragmatics) que se encarga del estudio de la pragmática y su desarrollo durante la adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera. La ILP (por sus siglas en inglés) se encarga principalmente del estudio de los actos de habla, la estructura conversacional y las implicaturas conversacionales (Alcón y Martínez-Flor, 2008).

La ILP plantea que la competencia comunicativa, la habilidad de comunicarse efectivamente, no se desarrolla solamente por medio de incrementar el conocimiento gramatical de los estudiantes, sino que se deriva de promover habilidades relacionadas con todos los componentes de la comunicación, entre ellos la competencia pragmática. En caso de que solo se prestara atención al desarrollo gramatical, los aprendientes tendrían varios recursos lingüísticos con los cuales transmitir significados, pero no sabrían cómo usarlos en contextos y situaciones comunicativas reales: es decir, no sabrían transmitir “intenciones” o, como receptores, es posible que entiendan las intenciones de su interlocutor pero que no sepan cuáles son las convenciones más idóneas para responderle.

Es común que los estudiantes de una lengua extranjera, al no estar involucrados en interacciones comunicativas reales en la lengua meta, experimenten transferencia pragmática, la cual se divide en *transferencia pragmalingüística* y *transferencia sociopragmática*. La primera ocurre cuando un aprendiente usa estrategias de su lengua materna para realizar funciones lingüísticas que, muy probablemente, se realizan diferente en la lengua extranjera. Un ejemplo común es el uso del imperativo para realizar pedidos en el inglés y su transferencia pragmática a la variedad del español andino, en el que se usan diferentes estrategias lingüísticas para realizar dicha función. La transferencia sociopragmática se en cambio se da cuando se aplican las convenciones socioculturales de la lengua materna en la lengua extranjera; por ejemplo, preguntarle a una persona que se acaba de conocer “¿Cuánto gana en su trabajo?”: a pesar de que en muchas culturas esta pregunta no se considera ofensiva, un hablante de inglés probablemente se sentiría ofendido (Alcón y Martínez-Flor, 2008).

En cualquiera de los dos escenarios, a pesar de que el hablante no nativo usa estructuras gramaticales adecuadas y no infringe ninguna regla, morfológica, sintáctica o fonética, existe un quiebre evidente en la comunicación. Es decir, para que el estudiante de una lengua extranjera logre comunicarse efectiva y exitosamente en dicha lengua debe poseer un amplio espectro de formas lingüísticas (gramática y vocabulario) a su disposición que podrá usar para llevar a cabo funciones lingüísticas (pedidos, disculpas, etc.), al mismo tiempo que necesita conocer y poner en práctica las reglas y normas socioculturales que guían el uso de estas normas (Taguchi, 2012).

2.3 PRINCIPALES TEORÍAS PRAGMÁTICAS APLICADAS AL PRESENTE

TRABAJO

Para empezar el presente capítulo era imprescindible comenzar explicando qué es la pragmática y la competencia pragmática y porqué es tan importante diseñar actividades dentro del aula de clase de una lengua extranjera dirigidas no solamente a mejorar la competencia gramatical y léxica de los estudiantes, sino mejorar sus habilidades comunicativas y, por ende, que los ayuden a desenvolverse en escenarios concretos en la L2.

Una vez que se ha determinado la papel primordial que tiene la pragmática en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es importante hacer un breve recorrido a través de las teorías y conceptos pragmáticos más importantes del presente trabajo. Esta sección no pretende en ningún modo ser un compendio exhaustivo de todas las teorías pragmáticas que se evidencian en la enseñanza de inglés como una lengua extranjera, sino centrarse en aquellas que respaldan directamente las estrategias didácticas que se han diseñado.

2.3.1 .Significado Proposicional y Significado Discursivo

Tradicionalmente, se ha establecido que las lenguas y el lenguaje en general funcionan como códigos. En primer lugar funcionan como sistemas en los que se emparejan signos y mensajes de manera arbitraria: los usuarios emparejan una representación fonológico, con una representación semántica. Asimismo, partiendo de la idea que el lenguaje funciona como un sistema arbitrario entre significantes y significados, se puede decir que la

comunicación se basa en una codificación constante de información, en la que los usuarios, a fin de codificar sus significados, escogen una representación fonológica que se adecue al contenido semántico que quieran transmitir.

No obstante, en la práctica la situación parecer no ser tan clara. Existen posibles situaciones en que la forma que usamos no expresa directamente lo que queremos decir.

Escandell (1993) propone la siguiente cita famosa de Voltaire para ejemplificar cómo lo que decimos y lo que queremos decir pueden no coincidir:

Cuando un diplomático dice sí, quiere decir «quizá»;
 cuando dice quizá, quiere decir «no»;
 y cuando dice no, no es un diplomático.
 Cuando una dama dice no, quiere decir «quizá»;
 cuando dice quizá, quiere decir «sí»;
 y cuando dice sí, no es una dama (p.15).

A través de este ejemplo se puede observar que las palabras no se encuentran ligadas a un solo contenido semántico y que, en realidad, se pueden usar con un valor diferente al que tradicionalmente les asigna el sistema lingüístico. En estos casos, el significado que el usuario está transmitiendo y codificando no coincide con el significado que tradicionalmente se le ha dado al significante y, por ende, el contenido semántico se codifica más allá del significante.

Entonces, si es que no existe una relación biunívoca entre el significante y el significado, ¿cómo es que se puede dar la comunicación exitosa entre el interlocutor y el receptor? El significado no convencional, es decir el que no está directamente atado a la representación fonológica, cobra sentido y se decodifica, a partir del conocimiento que se tiene del mundo. Por ejemplo, para lograr entender los diferentes significados encerrados en la palabra “quizá” tal como propone Voltaire, es necesario conocer quien la enuncia, a quien se la enuncia, en qué situación se la enuncia, y a qué petición corresponde está respuesta.

La contextualización de la palabra, en última instancia modifica el significado literal que le asigna el sistema lingüístico: “quizá: adv. Denota la posibilidad de que ocurra o sea cierto lo que se expresa (RAE, 2014)”.

Aunque esta contextualización de los enunciados pareciera engorrosa, en realidad es un proceso que realizamos automáticamente. A través de la historia del lenguaje, los seres humanos han desarrollado mecanismos de inferencia que entran en acción automáticamente para hacernos recuperar lo que los interlocutores *quisieron decir* a partir de lo que en realidad *dijeron* (Escandell, 1993). Por lo tanto, constantemente estamos poniendo en práctica estrategias de contextualización que nos ayudan a que se relacione lo que decimos con lo que entendemos.

Esta diferencia entre el significado “inherente” o literal que le asigna el sistema a una representación fonológica y el significado que infieren los hablantes, a partir de los mecanismos de contextualización del enunciado es la diferencia entre el significado proposicional, lo que se dice, y el significado discursivo, lo que se comunica.

2.3.2 Actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos

De acuerdo con Austin (1988) existe una tricotomía en lo que los hablantes dicen: los actos locutivos, los actos ilocutivos y los actos perlocutivos.

La primera categoría, los actos locutivos, se refieren al decir algo y se relacionan con la forma fónica, emitir ciertos sonidos; la forma fática, emitir ciertas palabras o secuencias de sonidos que pueden estar organizadas en estructuras gramaticales más complejas como las oraciones; y la forma rética que es el sentido o significado que se le adjudican.

De acuerdo con Austin (1988), un acto locutivo es “[...] la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un cierto significado [...]” (p. 23).

Por otro lado, encontramos a los actos ilocutivos que se realizan *al decir algo* (Escandell, 1993). Para saber qué clase de acto ilocutivo o acto de habla se está realizando es necesario saber con qué *intención* se está usando el enunciado. Por ejemplo, la intención detrás de un enunciado cambiará de acuerdo a si estamos sugiriendo, aconsejando u ordenando, de la misma manera que si estamos dando una opinión o si estamos preguntando en sentido literal. La fuerza que acompaña a un enunciado puede cambiar el significado proposicional que éste posea.

Finalmente, el acto perlocutivo se realiza *por haber dicho algo* y se refiere a los efectos que el enunciado esté dirigido a producir: acciones, sentimientos, pensamientos etc.

A pesar que la división de los tres actos es esencialmente teórica, ya que en la mayoría de escenarios se realizan al mismo tiempo, es importante recordar que el acto locutivo tiene *significado*, el acto ilocutivo tiene *fuerza* y el acto perlocutivo logra *efectos*. En este sentido, se podría decir que el significado proposicional del que se ha hablado con anterioridad se relaciona con el acto locutivo y el significado no convencional o discursivo es en sí mismo una manifestación de la *fuerza* de una acto ilocutivo (Escandell, 1993).

2.3.3 Actos de habla

La teoría propone que las unidades básicas de significado que intervienen en el uso y la comprensión de la lengua no se encuentran encapsuladas en proposiciones aisladas, sino que más bien se agrupan en actos de habla del tipo “actos ilocutorios” (Vanderveken y Kubo, 2002). Son estos actos ilocutorios los que nos permiten crear significados complejos y enunciados comprensibles, a partir de la más elemental y básica de las oraciones: se

relaciona el contenido proposicional de las oraciones con el contexto del mundo, a través de una fuerza ilocutoria específica. Los hablantes tienen como objetivo realizar, dentro del contexto de su enunciado, actos ilocutorios como: solicitudes, pedidos, disculpas, discusiones, agradecimientos, etc.

Por lo tanto, se podría decir que el lenguaje está atado a la acción y cualquiera que pretenda usarlo debe formar parte de un tipo de conducta altamente compleja y saber que esta conducta está inevitablemente ligada a reglas específicas. El lenguaje y cualquier lengua están vinculados a la acción y estas acciones se llevan a cabo con el objetivo de conseguir ciertos propósitos (agradecer, pedir disculpas, crear ciertos cambios en el interlocutor, disculparse, etc.) (Escandell, 1993). Estos grupos de acciones dirigidas a conseguir propósitos específicos (fuerza ilocutoria), que están gobernadas por reglas determinadas son los llamados actos de habla o actos ilocutorios. Tal como lo plantea Escandell (1993), “el acto de habla - esto es, la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas - es la unidad mínima de la comunicación lingüística” (p. 73). En consecuencia, las oraciones no pueden ser las unidades mínimas y básicas de la comunicación, pues son entidades abstractas y carecen el principal componente para ser relevantes en la interacción comunicativa: no han sido producidas.

Aprender y dominar una lengua consiste en realizar actos de habla y saber que estos actos de habla con posibles, gracias a ciertas reglas que dirigen el uso de las formas lingüísticas (Searle, 1980). Es importante mencionar que estas reglas a las que los hablantes de una lengua deben atenerse pueden ser conscientes, pero más frecuentemente son inconscientes.

Por otro lado, la teoría de los actos de habla propone que todos los actos de habla que se dan en una lengua, sea cual sea la lengua, se clasifican en algunas de las siguientes cinco categorías propuestas por Escandell (1993):

1. Asertivos (afirmaciones): Expresan una creencia y comprometen al hablante con la verdad de lo que enuncia.
2. Directivos (peticiones u órdenes): Expresan un deseo y tratan que el oyente haga algo.
3. Comisivos (promesas u ofrecimientos): Expresan una intención y cuentan como un compromiso del hablante de tomar parte en una acción futura.
4. Expresivos (disculpas o agradecimientos): Expresan un estado psicológico
5. Declarativos (bautizar, abdicar. etc.): Tienen la intención de lograr un cambio en la realidad.

No obstante, es importante recordar que estas categorías no son mutuamente excluyentes y que un mismo acto de habla puede formar parte de más de una de ellas.

El significado final del acto de habla se puede analizar en dos partes, tal como lo propone Searle (1980):

- Indicador proposicional: Se relaciona con el contenido expresado en la proposición
- Indicador de fuerza ilocutiva: Muestra en qué sentido o con qué fuerza ilocutoria debe interpretarse la proposición y determina qué clase de acto de habla o acto ilocutivo está realizando el hablante

De la misma manera, a fin de que se pueda dar un acto de habla con éxito, se deben cumplir ciertas condiciones de adecuación, ya que si las siguientes condiciones no se cumpliesen en alguno de sus aspectos, el resultado del intento de realización del acto de

habla se constituirá en un infortunio o quiebre en el proceso comunicativo. Las condiciones de adecuación de los actos de habla propuestas por Searle (1980) son las siguientes:

- Condiciones de contenido proposicional: Son las características significativas de la proposición.
- Condiciones preparatorias: Son las condiciones contextuales que deben existir, a fin de que la realización del acto de habla tenga sentido. Por ejemplo, si es que se da las gracias a alguien debe darse por sentado que hubo un evento pasado realizado por el oyente que fue beneficioso para el emisor. Si es que está condición no se cumpliera, entonces la realización del acto de habla “agradecer” no tuviese sentido.
- Condiciones de sinceridad: Se centran en el estado psicológico del hablante y se relacionan con lo que él debe sentir para realizar el acto de habla. Sin embargo, es importante mencionar que estas “condiciones psicológicas” aplican sea el acto sincero o insincero.
- Condiciones esenciales: Son aquellas que caracterizan tipológicamente al acto de habla. El cumplimiento del resto de las condiciones que caracterizan al acto de habla cuentan como la realización del acto de habla que se ha pretendido llevar a cabo.

2.3.3.1 Actos de habla indirectos

Al emitir una oración y decir exactamente lo que se pretende decir, la fuerza ilocutiva se deriva del conocimiento que los involucrados tienen de las condiciones y reglas necesarias para la emisión de dicha oración. Por ejemplo, una pregunta se utiliza para preguntar, un imperativo con fuerza ilocutiva para mandar, etc. No obstante, también puede ocurrir que se usen estructuras sintácticas y gramaticales propias de cierto tipo de actos de habla para

llevar a cabo otro acto de habla diferente y estos se denominan actos de habla indirectos (Escandell, 1993).

Puede darse el caso que el enunciado “te aconsejo que no lo hagas”, que de acuerdo a sus características también sería propio del acto de habla “aconsejar”, no cumpla con las condiciones establecidas por Searle (1980) para este acto, sino que, de acuerdo al contexto del acto comunicativo, se constituya en una advertencia o una amenaza. Asimismo, en enunciados del tipo “¿podrías hacerme un favor?” o “¿podrías cerrar la ventana?” su fuerza ilocutiva los constituye como parte del acto de habla “petición” (*requests*) y no “pregunta”, contradiciendo lo que la estructura de su forma lingüística haría prever inicialmente (Escandell, 1993).

A pesar de que comúnmente existe una relación constante entre ciertas formas gramaticales y el acto ilocutivo que realizan, es justamente en ejemplos como los anteriores en los que se aprecia la diferencia entre el significado proposicional (pregunta) y la fuerza ilocutiva (petición) que lleva a estos enunciados a realizar actos de habla indirectos. Tal como lo plantean Gordon y Lakoff (1971), la fuerza literal de estos enunciados está bloqueada por el contexto o los factores extralingüísticos. Estos enunciados poseen una fuerza literal intrínseca que es especificable a través de la gramática y una fuerza ilocutiva que debe inferirse a través del contexto (Bertuccelli, 1996).

2.3.4 Principio de Cooperación e Implicatura conversacional

Relacionado con la dicotomía entre los que decimos y lo que queremos decir se encuentra la distinción entre significado natural y significado no natural hecha por el filósofo Grice (1999). El significado no natural (*meaning-nn*) es un tipo especial de intención que está destinada a ser reconocida como tal por el oyente y que se codifica en el enunciado a partir

del contexto y no se encuentra ligado a lo que decimos literalmente. En cambio, en el significado natural no existe ninguna intervención de la intencionalidad y la forma lingüística se puede decodificar, a partir de lo que lo que prevé su forma gramatical (Reyes, 1994).

Por otro lado, la implicatura conversacional es un concepto ligado directamente a la dimensión pragmática del significado: no forma parte del significado literal, sino que se da por la combinación del significado literal y el contexto. El uso lingüístico está regulado de tal manera que hace posible que los hablantes no solamente decodifiquen oraciones, sino que sean capaces de inferir el sentido y la fuerza ilocutiva de los enunciados en las que aparecen dichas oraciones.

Se realiza una implicatura al momento en que el hablante es capaz de codificar y decodificar el sentido literal, el significado no natural y la fuerza ilocutiva de un enunciado, a partir de las inferencias realizadas gracias al contexto en el que se produce. Estas inferencias se pueden realizar porque el uso del lenguaje responde a un acuerdo previo de colaboración entre los hablantes (Reyes, 1994). Por lo tanto, a fin de comprender los mecanismos complejos por los que se dan las implicaturas, debemos revisar primero el principio de colaboración que rige cualquier interacción lingüística.

El principio de cooperación es un conjunto de reglas regulativas que no pretende establecer comportamientos ideales o prescriptivos, sino que trata de describir los mecanismos sociales que rigen la interacción lingüística de modo que podamos usar esta maquinaria para ser razonablemente exitosos en la comunicación. Todo lo que *queremos decir* pero *no decimos* explícitamente depende de este principio general de comportamiento y es por ello que el Principio de Cooperación les permite a los usuarios dar cuenta de los significados que van más allá de las formas gramaticales (Reyes, 1994).

Las interacciones comunicativas que tienen lugar en la vida diaria no consisten de observaciones desconectadas, sino que la conversación siempre implica un esfuerzo de las dos partes por llegar a un propósito común, sea este definido o no, es decir, la conversación comporta un afán de colaborar con el interlocutor. El principio de cooperación es el principio general que guía la interacción comunicativa a fin de que los participantes puedan alcanzar este propósito común de forma exitosa. El principio describe comportamientos que se esperan de nosotros y que nosotros esperamos de nuestros interlocutores, y esta expectativa es tan fuerte que si el hablante parece no cumplir con estos principios, el oyente, en vez de pensar que el hablante no cumple, pensará que él hablante *intencionalmente* quiere decir otra cosa de la que está diciendo. Este *otro significado* que el oyente infiere surge por implicatura (Escandell, 1993).

2.3.4.1 Máximas del principio de cooperación

El principio de cooperación está compuesto por ciertas categorías que Grice (1999) llama máximas y que sirven como el marco general de suposiciones que guían la conducta lingüística de los hablantes. Existen cuatro máximas que constituyen el principio que a su vez contienen submáximas, las cuales son:

- Máxima de cantidad: la contribución debe ser todo lo informativa que se requiera, ni más ni menos.
- Máxima de cualidad: la contribución debe ser verdadera
- Máxima de relación: la contribución debe ser relevante (no decir lo que no venga al caso)
- Máxima de manera: el hablante debe ser claro

Lo importante para la teoría de Grice (1999) no es el cumplimiento estricto de estos “mandatos”, sino el hecho de que los hablantes actúan como si dieran por hecho su cumplimiento. Antes de acusar al hablante de mentiroso, irrelevante o ambiguo, el oyente pensará que el hablante parece violar una de las máximas porque quiere *decir algo más*.

Este *decir algo más* y la interpretación que hace el oyente de esto, constituye una implicatura. Las implicaturas no dependen del significado literal y convencional de las palabras del enunciado, sino de los principios que regulan la conversación y, por esta razón, se denominan como *máximas conversacionales* (Reyes, 1994). Las implicaturas no forman parte de las expresiones lingüísticas, a diferencia de las implicaciones y las presuposiciones que vienen ligadas a las formas lingüísticas.

Las teorías pragmáticas que se han analizado en esta primera sección del capítulo dedicado a la pragmática constituyen la base de las estrategias didácticas que se han diseñado, a fin de fomentar el uso de los marcadores pragmáticos, ya que estos se utilizan precisamente como una forma de transmitir la fuerza ilocutiva de un enunciado al realizar un acto de habla y ayudan a realizar implicaturas conversacionales que clarifican el significado que va más allá de lo que se está diciendo en su forma gramatical.

Ahora, es importante revisar los conceptos relacionados directamente con los marcadores pragmáticos: la definición del concepto, sus características y usos, y aquellos marcadores pragmáticos que se utilizaron en el presente trabajo.

MARCADORES PRAGMÁTICOS

2.4 DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

En primer lugar, es importante aclarar la decisión de utilizar el término “marcador pragmático” a lo largo del presente trabajo. En la comunidad científica existe una amplia discrepancia sobre cuál es el término idóneo para nombrar las expresiones léxicas que contribuyen al significado de un enunciado, pero no forman parte de su contenido sintáctico, sino que conllevan fuerza ilocutiva, ayudándose de factores extralingüísticos. Existe una variedad de términos tales como marcadores del discurso, conectores pragmáticos, partículas del discurso, etc. que tratan de ser lo más explícitos posible sobre la naturaleza, forma y función de estas estructuras. Cada término evidencia la concepción que el autor posee sobre estas formas y sobre cómo se relacionan e influyen las estructuras circundantes. Por lo tanto, la decisión de qué término utilizar no se puede tomar a la ligera.

De entre múltiples opciones, se han escogido las dos que se utilizan con más frecuencia, pues sus acepciones se acercan más a las expresiones analizadas en este trabajo: *partícula* y *marcador*.

Para empezar, el término *partícula* designa palabras bastante cortas e invariables que se encuentran integradas de una manera muy superficial en la estructura oracional. Se refiere a palabras periféricas que se consideran, a diferencia de los elementos lingüísticos, como morfemas ligados o clíticos. No obstante, muchas de estas partículas no forman parte de la misma categoría o clase gramatical y su forma varía ampliamente, pues pueden ser palabras monosílabas o incluso frases cortas.

Por otro lado, el término *partícula pragmática* distingue entre las palabras descritas anteriormente y las llamadas "palabras con sentido completo" o elementos lingüísticos más grandes como las expresiones idiomáticas y los adverbios, que en ciertos contextos realizan las mismas funciones. En consecuencia, al utilizar el término *partícula*, se enfatiza el aspecto formal y estructural de estos elementos (Blakemore, 2002). Asimismo, se evitan en cierto modo los problemas que pueden surgir con las diferentes tipologías lingüísticas. Es común que lo que en una lengua se expresa con una sola partícula, en otra lengua perteneciente a otra tipología se exprese usando formas o construcciones lingüísticas sintáctica o morfológicamente más complejas. Por ejemplo, la lengua A expresa un significado por medio de partículas modales mientras que la lengua B usa adverbios. En este caso, ¿los adverbios de la lengua B ya no serían *partículas* a pesar de llevar a cabo la misma función de las partículas? Es mucho más acertado decir que, al contrario de lo que implica el término *partícula* con respecto a su forma, estos elementos lingüísticos están determinados por nociones puramente funcionales (Aijmer, 2002).

En oposición a la *partícula* se encuentra el *marcador*. Mientras el término *partícula* designa, ante todo, el aspecto formal de las estructuras, la palabra *marcador* se entiende como un término que tiene más relación con la funcionalidad de la estructura dentro del enunciado que la acoge. Ya que dentro de los *marcadores* se incluyen estructuras con variadas formas, declinadas, no declinadas, monosilábicas o sintácticamente complejas, frases cortas, etc. se considera que este es un término más amplio y más inclusivo, pues entre sus ventajas se cuenta la posibilidad de evitar limitaciones formales innecesarias (Müller, 2005). Por otro lado, a pesar de que es imprescindible enfocar el estudio de estos elementos lingüísticos desde su funcionalidad en el discurso, es también necesario determinar de qué funcionalidad se está hablando, ya que, caso contrario, se corre el riesgo de ampliar el espectro hasta que sea imposible determinar qué se encuentra y qué no se

encuentra dentro de la categoría *marcadores* (Blakemore, 2002). Tal como lo comenta Fraser (1999), muchas de las funciones adjudicadas a los marcadores no son exclusivas, sino que otros elementos de la misma lengua pueden llevar a cabo la misma función. Por ejemplo, a fin de mostrar la actitud del hablante no solamente se pueden utilizar elementos comúnmente considerados como marcadores, sino que también se pueden utilizar elementos que no se incluyen en este campo, tales como adverbios, cláusulas parentéticas o preguntas de confirmación.

Por ende, alegar que *marcador* es un término puramente funcional, conlleva descartar la posibilidad de realizar una distinción en relación a la extensión, el grado de idiomatización o el grado de pérdida del significado (gramaticalización) del elemento lingüístico que se está considerando. Asimismo, tal como lo plantea Andersen y Fretheim (2000) muchos de los elementos que suelen llamarse *partículas* interactúan, se relacionan y dependen en su función y forma de otros mecanismos lingüísticos como el tipo de oración o las características prosódicas del enunciado verbal. Estos mecanismos determinantes podrían agruparse dentro del término *marcadores* ya que *marcan*, valga la redundancia, un aspecto totalmente contextual del acto de habla que no tiene relación directa con su forma y, por lo tanto, no podrían llamarse *partículas* (Müller, 2005).

En consecuencia, se ha decidido utilizar el término *marcador*, ya que muestra una mayor orientación hacia el aspecto funcional de las estructuras lingüísticas involucradas, en vez de hacia su forma sintáctica y/o morfológica. Además, resulta más preciso al momento de referirse a estructuras que varían a través de diferentes tipologías lingüísticas y que realizan funciones similares y **marcan** un significado que va más allá del significado que se podría haber inferido solamente a través de la sintaxis del enunciado.

Una vez que se definió la palabra *marcador*, es importante señalar las razones para preferir el adjetivo *pragmático* al adjetival *del discurso*. Según Fraser (1999), existe una clase de expresiones léxicas que se encuentra presente en todas las lenguas. Estas expresiones aparecen como parte de un segmento del discurso, mas no forman parte del significado proposicional del enunciado y, por ende, no contribuyen a la comprensión del mensaje en sí mismo. Contribuyen a la interpretación del mensaje por parte de los interlocutores. A estos ítems se les llama *marcadores pragmáticos* (Aijmer, 2002).

Ahora bien, la pragmática no es la ciencia que se ocupa del estudio del significado que un enunciado transmite formalmente a través de su morfología o sintaxis, sino del significado que un enunciado puede adquirir por medio del uso que los hablantes hacen de él. En este sentido, el término *pragmático* hace referencia al estudio de la lengua en relación a las limitaciones con las que se topa el hablante, al usarlo en una interacción social. Además, hace referencia a los efectos que las decisiones y el contexto del acto de comunicación tienen sobre los participantes y el significado del segmento discursivo. En términos más generales, la pragmática y todo lo que tiene relación con ella se caracteriza por el estudio de los principios y la práctica del desempeño conversacional, incluyendo su uso, comprensión y lo que es apropiado en una lengua (Crystal, 2009)

En este sentido, Fraser (1999) ubica a los marcadores del discurso como una subclase de los marcadores pragmáticos. Divide a los marcadores pragmáticos en cuatro clases que engloban las diferentes funciones que pueden llevar a cabo los diversos marcadores. Están los marcadores pragmáticos básicos, los de comentario, los paralelos y finalmente los marcadores del discurso que tienen como función la de señalar una relación entre el segmento del discurso que los alberga y el segmento del discurso anterior a éste. Fraser (1999) define a los marcadores del discurso como **CONECTORES** de segmentos discursivos.

Es decir, un elemento lingüístico será un marcador discursivo si y solo si conecta dos segmentos **CONTIGUOS** del discurso, **CADA UNO** de los cuales debe tener su propio significado independiente. Para que una expresión léxica pueda ser considerada como un marcador del discurso debe aparecer en posición inicial del Segmento 2 (S1-L2+S2). De la misma manera, Fraser (1999) hace hincapié en que los marcadores del discurso son expresiones léxicas que señalan relaciones semánticas en las siguientes categorías: contraste, elaboración, inferencia y tiempo, y que pertenecen en su mayoría a una de estas cinco categorías sintácticas: conjunciones coordinantes, conjunciones subordinadas, adverbiales, preposiciones, y frases preposicionales.

En consecuencia, el concepto de marcador discursivo está íntimamente relacionado con el análisis de las funciones textuales *del discurso*, y es un término que se ha asociado común y predominantemente con el análisis discursivo y, específicamente, con el papel de estos marcadores en la cohesión y coherencia del discurso. En contraste, *pragmático* es un término más amplio, que engloba diferentes funciones que no necesariamente se vinculan con la coherencia del discurso o la relación que los diferentes segmentos de un enunciado tienen entre sí, sino que más bien están ligadas a la fuerza ilocutiva que los hablantes pretenden transmitir a sus interlocutores y que los interlocutores implicarán extra lingüísticamente.

Ahora, a pesar de que ambos términos ofrecen cierta amplitud, se considera que *pragmático* es el que mejor engloba tanto las funciones como las formas de los elementos analizados. En primer lugar, se sabe que el significado de un enunciado y de los ítems que lo componen no se deriva solamente de su estructura léxica, sino que está absolutamente determinado por el proceso de inferencia extralingüístico que el destinatario lleva a cabo.

Un mismo marcador pragmático como *of course* puede transmitir significados completamente diferentes: desde una afirmación amistosa hasta una muestra de enojo o una forma peyorativa de referirse al destinatario. Son precisamente las inferencias realizadas a partir de las características extralingüísticas o prosódicas del estímulo verbal las que ayudan al destinatario a entender las verdaderas intenciones de su interlocutor (Fischer, 2008). Estas características están precisamente, como se había notado anteriormente, dentro del alcance de la pragmática. El proceso de análisis inferencial, determinado en cierta medida por el uso de estos *marcadores*, que a su vez están determinados por su contexto, afecta tanto a los supuestos comunicados explícitamente como a los supuestos comunicados implícitamente.

No obstante, es esencial dar cuenta que ninguno de los términos le adjudica al marcador una función específica tal como lo hacen otros usados comúnmente como *conjuntivos* o *iniciadores*, o términos como *fillers* que conllevan una falta de función/significado, razón por la cual se evitaron desde un principio (Fitzmaurice y Taavitsainen, 2008).

2.4.1 Características de los marcadores pragmáticos

Una vez que se hubo aclarado el motivo por el cual se decidió utilizar la expresión *marcadores pragmáticos* en el presente trabajo a diferencia de otras como *marcadores del discurso*, *partículas pragmáticas*, etc. se procede a revisar algunas de las características más importantes de estas estructuras a fin de esclarecer qué clase de formas lingüísticas se encuentran en esta categoría y cuáles no lo hacen.

No obstante, de la misma manera que el término definitorio está sujeto a discusión, de la misma manera las características definitorias de lo que se considera *marcador pragmático* varía notablemente. En la literatura especializada, se pueden encontrar listados de

características importantes; sin embargo, el hecho de que una forma lingüística no cumpla con alguna de ellas, muy raras veces conllevará que se excluya a dicho marcador de la lista. Por lo tanto, es importante recordar que las características que se van a presentar a continuación sirven más como una guía descriptiva que pretende dar una idea general y no un set de reglas invariables.

2.4.1.1 Clase morfológica

Los marcadores pragmáticos pueden ser tan problemáticos de definir y de caracterizar principalmente, debido al hecho de que muchas de estas formas lingüísticas no pertenecen a una sola clase morfológica. Como se había mencionado anteriormente, la misma función pragmática realizada en una lengua a través de una forma lingüística perteneciente a una determinada clase morfológica puede realizarse en otra lengua a través de una forma perteneciente a una clase morfológica distinta (Müller, 2005).

2.4.1.2 Posición sintáctica

En relación a la posición sintáctica de los marcadores pragmáticos dentro del discurso, es común encontrarse con la consideración que estas estructuras usualmente se encuentran al principio de una unidad discursiva. No obstante, no está claro a qué clase de unidad del discurso se refieren estas afirmaciones. De acuerdo con Brinton (1996), es consideración común que los marcadores pragmáticos ocurren al inicio de una oración. En contraste, otros autores como Fraser (1999); Biber, Johansson, Leech, Conrad y Finegan (1999) y Schiffirin (1987) no consideran a la oración como la unidad que debe tomarse en cuenta, sino al enunciado o al turno en la conversación. Tal como lo plantea Biber et al. (1999), los marcadores pragmáticos son estructuras que se encuentran insertadas al principio de un enunciado o de un turno en la conversación.

El problema de la posición sintáctica de los marcadores pragmáticos se agrava debido al hecho que muchas de las expresiones como *you know*, *like* y *I mean* ocurren mayoritariamente en medio del discurso. Es más, estas expresiones también pueden ocurrir en medio de una oración. La posición sintáctica típica de este tipo de marcadores pragmáticos es entre cláusulas aunque también, aunque en menor grado, ocurren en los límites del enunciado (Erman, 1992).

2.4.1.3 Independencia sintáctica y opcionalidad gramatical

La independencia sintáctica se refiere a que el marcador no se encuentra atado a la estructura sintáctica del enunciado, ya que la ausencia de él no hace que el enunciado se convierta en ininteligible o antigramatical. Es decir, la ausencia o la presencia del marcador en el discurso no afectan a su estructura gramatical. Inclusive si, como habíamos visto anteriormente, el marcador ocurre en posición intermedia, no se encuentra ligado a la estructura gramatical y es sintácticamente independiente (Brinton, 1996).

Por otro lado, Fraser (1999) y Schiffrin (1987) mencionan a la opcionalidad gramatical como otro elemento importante en la caracterización de los marcadores pragmáticos, refiriéndose a que ésta solamente se puede dar en relación a la gramaticalidad de los enunciados y que esta opcionalidad no se relaciona con la fuerza ilocutiva o su impacto pragmático (Müller, 2005).

Esta es una de las características más importantes de los marcadores pragmáticos ya que, tal vez sea, la única que ayude a diferenciar los marcadores pragmáticos de sus homónimos que no pertenecen a categoría; tal como, el marcador pragmático *well* y su contraparte el adverbio *well*.

Por ejemplo en el siguiente diálogo:

- How are you?
- **Well (marcador pragmático)**, I've been better.

Or

- I've been **well (adverbio)**.

2.4.1.4 Falta de contenido semántico

Además de las características morfológicas y sintácticas de los marcadores pragmáticos, también existen características semánticas que los diferencian de otras formas lingüísticas. En primer lugar, los marcadores parecen tener una ausencia de contenido semántico. No obstante, es importante recalcar que “ausencia” no se refiere a una falta *total* de significado, sino más bien a una falta de significado proposicional constante. De acuerdo con lingüistas como Schiffrin (1987) y Erman (1992), los marcadores pragmáticos parecen tener poco o nulo peso semántico en sí mismos o contenido semántico relativamente ausente (Müller, 2005).

De la misma manera que la independencia sintáctica es determinante para la diferenciación de los marcadores y sus homónimos, el significado semántico es concluyente para realizar esta diferencia. Mientras que el adverbio *well* tiene un significado semántico constante, el marcador pragmático *well* cobra diferente significado a través de su uso en la comunicación. Por esta razón, los marcadores pragmáticos no añaden nada al significado proposicional o informativo del enunciado, ya que su fuerza se encuentra en la *interpretación* del enunciado y no en su estructura gramatical (Brinton, 1996).

2.4.1.5 Multifuncionalidad

A pesar de que muchas de las formas lingüísticas que no se consideran marcadores pragmáticos pueden variar en su funcionalidad sintáctica y morfológica en situaciones comunicativas específicas, en general su función es constante e invariable. Por el contrario los marcadores se caracterizan por una variabilidad en su función dentro del enunciado (Müller, 2005).

Por ejemplo, Lenk (1998) distingue entre frases como *summing up*, *nevertheless*, etc. y marcadores pragmáticos como *well*, *so*, etc. argumentando que los primeros funcionan siempre de la misma manera, mientras que la función de estos marcadores depende del enunciado, y de factores extralingüísticos y prosódicos. Asimismo, Erman (1992) expone que “[...] la importancia de la multifuncionalidad de los marcadores pragmáticos en la conversación del día a día no es un tema controversial” (p. 1338).

Otros lingüistas como Aijmer (2002) concluyen que los marcadores pragmáticos se diferencian de las palabras ordinarias, debido al hecho de que se pueden asociar con un gran número de valores pragmáticos y es precisamente gracias al reconocimiento inconsciente de esta multifuncionalidad que los hablantes son capaces de interpretarlos sin problema alguno.

2.5 MARCADORES PRAGMÁTICOS UTILIZADOS EN EL PRESENTE

TRABAJO

Tal como se había expuesto anteriormente, una de las características más importantes de los marcadores pragmáticos es su multifuncionalidad dentro del enunciado que los acoge.

Esta funcionalidad se define tanto por el contexto en el que se producen como por los factores prosódicos que los proveen de fuerza ilocutiva.

De entre la gran variedad de marcadores pragmáticos que se utilizan de manera recurrente en el inglés, se han escogido dos de los más importantes, debido a su frecuencia de uso: *so* y *well*. Más adelante se tratan las funciones interaccionales de cada uno de los marcadores y sus contextos de uso. No obstante, es importante revisar brevemente las funciones generales de los marcadores pragmáticos en la conversación.

Los marcadores pragmáticos facilitan la interpretación que el oyente hace del discurso del hablante. Esta decodificación va más allá de facilitar el entendimiento del sentido o significado proposicional relacionado con la estructura gramatical o sintáctica, y se relaciona directamente con la fuerza ilocutiva y la realización de implicaturas conversacionales. De acuerdo a Aijmer (2002), los marcadores funcionan como guías o pistas que asisten al oyente al momento de *entender* el enunciado en su totalidad. Tal como lo expresa Schiffrin (1987), los marcadores pragmáticos guían la interpretación del oyente, pues seleccionan una relación de significado de entre todas las opciones posibles y potenciales que se expresan durante la conversación y son capaces de hacer clara está relación.

Por otro lado, en relación a la Teoría de la Relevancia se propone que la forma de una oración o de un enunciado da lugar a un sinnúmero de posibles interpretaciones pragmáticas y que, por lo tanto, la tarea de los oyentes consiste en seleccionar la interpretación más relevante de acuerdo al contexto comunicativo. Los marcadores pragmáticos ayudan en esta tarea al reducir el número de posibles interpretaciones. En consecuencia, los marcadores pragmáticos tienen la función de encriptar instrucciones que posibiliten la interpretación de los contenidos proposicionales (Blakemore, 2002).

Además de servir como instrucciones codificadas para que el oyente pueda interpretar el enunciado, los marcadores pragmáticos marcan la fuerza ilocutiva detrás de la forma gramatical y las relaciones interpersonales que la acompañan (Müller, 2005). Se podría decir que los marcadores muestran la relación social entre los participantes así como la relación de estos con el mensaje. Son estrategias de negociación que señalan la naturaleza del terreno común entre los tres elementos del acto comunicativo (Biber et al., 1999).

Estas son las funciones generales de los marcadores pragmáticos. No obstante, cada uno de los marcadores puede adquirir funciones específicas relacionadas con el contexto de ocurrencia y las convenciones sociales relacionadas con su uso. A continuación se presentan las funciones específicas que se han investigado en el presente trabajo en relación a los dos marcadores elegidos: *so* y *well*.

2.5.1 SO y sus funciones interaccionales

El primer marcador pragmático estudiado en el presente trabajo es *SO*. A pesar de que *so* es un marcador pragmático ampliamente utilizado en la conversación de los hablantes nativos del inglés no ha recibido mucha atención en los estudios pragmáticos realizados (Müller, 2005).

De la misma manera que otros marcadores, *so* puede tener significado proposicional o discursivo. En relación a su significado proposicional, las funciones de *so* se listan como un adverbio de manera o de grado y como una conjunción de resultado. Típicamente, *so* ocurre al inicio del enunciado u oración, aunque este no es una regla absoluta, y solamente está vagamente unido a la estructura gramatical y sintáctica de la oración. Asimismo, *so*, en su uso pragmático, es opcional en la mayoría de enunciados en los que ocurre, en

referencia al hecho que los enunciados permanecen gramaticalmente bien formados y conservan su significado proposicional si es que se lo omite (Müller, 2005).

A continuación, se examinará la multifuncionalidad de *so* a través de sus variadas funciones interaccionales. Cuando cumple estas funciones pragmáticas, el marcador *so* no crea significado proposicional, sino que sólo orienta al oyente en relación a las intenciones comunicativas del hablante (Fraser, 1999).

Debido a este doble uso de *so* se pueden identificar varias funciones. Algunas de estas funciones se relacionan con funciones proposicionales y otras con su uso pragmático. Las funciones relacionadas con su uso literal son las siguientes según Müller (2005):

- Adverbio de grado o manera
- Expresa propósito
- So en expresiones idiomáticas
- Marcador de consecuencia o resultado
- Marcador de idea principal
- Resume, parafrasea o introduce un ejemplo
- So de secuencia

No obstante, estas funciones no se consideraron para el presente trabajo debido a que se relacionan más con su significado literal que con la fuerza ilocutiva o la realización de los actos de habla.

En relación a sus funciones interaccionales, no ligadas a su papel dentro de la estructura sintáctica se pueden enlistar las siguientes funciones:

- So - marcador de solicitud
- So - marcador de pregunta
- So - marcador de opinión

- So - marcador de resultado implícito
- So - marcador de transición de la participación del hablante

Son estas cuatro funciones precisamente las que incumben al presente trabajo y las que se evaluaron a través del cuestionario diseñado.

2.5.1.1 So - marcador del acto de habla “solicitud”

Esta es la primera función interaccional de *so*. Las funciones interaccionales o pragmáticas de *so* se relacionan en su mayoría con la realización de actos de habla. En estos casos, el marcador precede y marca el inicio del acto de habla “solicitudes”. Por lo tanto, *so* en este uso ocurre entre el antecedente y la solicitud y marca una acción que ha sido recientemente motivada (Schiffrin, 1987). El marcador introduce y suaviza la realización de la solicitud cuando ésta ha sido motivada.

En consecuencia, *so* no solo señala el inicio del acto de habla, sino que muestra que existe una relación resultativa. No obstante, es importante mencionar que la causa de la *motivación* no necesariamente se relaciona con algo que los participantes hayan dicho inmediatamente antes de la solicitud o anteriormente. Es más, es común que la motivación no se dé dentro del mismo discurso, sino que se encuentre inmersa dentro del contexto comunicativo (Müller, 2005). Sin embargo, el hablante *presenta* a la solicitud como si fuera motivada.

A continuación se muestra un extracto del cuestionario aplicado que ejemplifica el uso de *so* como un marcador del acto de habla “solicitud” y como señal de una solicitud o petición motivada:

George: We were lucky to have found a table. It's really crowded. Let's see... I think I want to start with an Aerosmith song... What do you think girls?

Mary: Well, I will sing a vallenato! I love them. George, you have the songbook. (so) (marcador del acto de habla solicitud) maybe you can look up a good song for me.

Como podemos ver, la solicitud está precedida por el marcador pragmático *so* y está motivada por el contexto comunicativo (*George tiene el libro de canciones*) y no directamente por el discurso que la precede.

Por otro lado, es importante mencionar que las peticiones precedidas por este marcador usualmente son de naturaleza informal, ya que para realizar peticiones en registros de habla más formales se utilizan fórmulas lingüísticas diferentes. Entonces, además de marcar una petición motivada, *so* señala la relación interpersonal entre el hablante y el oyente, y la marca como informal o cercana.

2.5.1.2 *So* - marcador del acto de habla “pregunta”

De la misma manera que la solicitud precedida por *so* es motivada sea por el discurso o por el contexto comunicativo, las preguntas introducidas por este marcador también deben ser motivadas de alguna manera. No se podría empezar una pregunta con este marcador si es que no conllevase una relación causal con algún elemento del discurso previo o de los factores extralingüísticos (Müller, 2005). En caso de que la pregunta no posea esta motivación, el uso de *so* resulta chocante y antinatural.

Imaginemos la siguiente situación: un hombre se encuentra perdido y está en busca de una farmacia cercana. Al solicitar instrucciones a un hombre en la calle, no debe iniciar su petición con el marcador *so*:

- *So* (marcador del acto de habla “pregunta”), do you know where can I find a drugstore?

Como podemos ver, la pregunta de este hombre se interpretaría como poco cortés y tendría el efecto contrario en el oyente al predisponerlo a una reacción negativa. Debido a que no existe motivación previa relacionada con la pregunta, el uso del marcador *so* es contraproducente en la comunicación.

Igualmente, las preguntas precedidas por *so* se dan mayoritariamente en registros informales. A continuación se presenta un ejemplo tomado del cuestionario diseñado:

George: We were lucky to have found a table. It's really crowded. Let's see... I think I want to start with an Aerosmith song... What do you think girls?

Cristina: 1. Well, Aerosmith is kinda old.

George: Hey! It's not old! It's classic rock, you know? *So*, (marcador del acto de habla “pregunta”) what are you going to choose, Mary?

2.5.1.3 *So* - marcador del acto de habla “opinión”

Además de su función como marcador del inicio del acto de habla “solicitud” y del acto “pregunta” el marcador pragmático *so* también tiene la función de señalar el inicio de una opinión, es decir, el marcador muestra e introduce una expresión de opinión del hablante.

La opinión precedida por *so* puede ser explícita mediante el uso de formas lingüísticas como *I assume*, *I guess*, *I think* etc. o pueden no estar acompañadas por ninguna expresión explícita (Müller, 2005). De la misma manera que *so* como marcador de solicitudes y

preguntas, la función de *so* en el acto de habla “opiniones” tiene un elemento resultativo, ya que el hablante presenta sus opinión u opiniones motivado por algún elemento previo perteneciente al discurso.

En el siguiente ejemplo tomado del cuestionario diseñado para el presente trabajo se puede observar la función de *so* como iniciador del acto de habla “opinión” en contextos motivados:

Cristina: Let's see how much you score hahaha...well rancheras are special so they need a special voice hahaha Now, let's choose our second song... I think I will go with something new... maybe “Let her go” by Passenger . What kind of music is it?

George: Well, I think some kind of soft rock?

Mary: His voice is very soft.....so (marcador del acto de habla “opinión”) maybe folk music.

Cristina: yeah...

Como se puede ver en el ejemplo presentado, la opinión expuesta por el marcador está motivada por la pregunta “*Well, I think some kind of soft rock?*” . Si la pregunta no estuviese motivada por el contexto o el discurso, el uso del marcador no tendría sentido y hasta podría resultar contraproducente.

2.5.1.4 *So* - marcador de resultado implícito

La próxima función interaccional del marcador pragmático *so* tiene relación el punto de interacción en los turnos de los participantes de la conversación. Es común que la función que marca *resultado implícito* se dé justamente marcando el lugar en donde acaba el turno de conversación de uno de los participantes y señala que ahora el turno ha pasado a alguno de los otros participantes.

Schiffirin (1987) comenta que, en esta función, *so* transmite la idea de resultado aún cuando no está seguido de un resultado explícito. *So* señala que el hablante ha llegado a un punto

de la conversación en donde el oyente es capaz de inferir lo que sigue sin necesidad de que esté explícitamente enunciado.

Asimismo, es importante mencionar que en esta función, a diferencia de las funciones “solicitud” y “preguntas”, el marcador no aparece al inicio de un enunciado, sino en posición final. Este es un ejemplo claro de implicatura conversacional.

En el siguiente ejemplo tomado del cuestionario diseñado para el presente trabajo se puede observar la función de *so* como como marcador de resultado implícito:

Cristina: Well, I didn't have time to talk to them. We have so much work to do. With the exams and everything. So, do we have another plan?

George: Maybe we can go to the movies to watch the new X- Men movie. I read it has like amazing special effects, 4. So, think that we still can have some fun.

Mary: Yeah, but I don't really like super heroes movies, 5. (so) (marker of implied result)...

2.5.2 Well y sus funciones interaccionales

El segundo marcador pragmático en el que se centra el presente trabajo es *well*. A diferencia del marcador anterior, *well* ha sido revisado ampliamente en la literatura especializada. Por ejemplo, unos de los primeros estudios realizados en relación al tema es el llevado a cabo por Lakoff y Ross (1973) en el que se trataba la pertinencia de las respuestas a ciertas preguntas y la razón por las cuales una respuesta puede considerarse no apropiada. Lakoff y Ross (1973) notó que muchas veces las respuestas iban precedidas por el marcador *well* y que estas respuestas podrían considerarse apropiadas solamente si cumplían ciertas condiciones: 1) si es que la respuesta es indirecta; es decir, que el hablante no está dando la información que el interlocutor solicitó, o 2) si la respuesta que se da no es la respuesta completa a la pregunta hecha. Por lo tanto, una de las funciones pragmáticas de *well* es precisamente como indicar que el hablante siente que su respuesta de algún

modo no satisface las expectativas del interlocutor. Schiffrin (1987) se une en su estudio sobre los marcadores discursivos al notar que *well* usualmente precede un enunciado cuando este empieza con muy pocas señales de estar contestando la pregunta y después añade más información. De esta forma, su análisis corresponde a que *well* introduce respuestas insuficientes e indirectas.

Asimismo, además de esta función interaccional se han descrito otras muchas más, y Svartvik y Quirk (1983) las categoriza en dos grandes clases: *well* como calificador y *well* como marco. En relación a sus funciones como calificador, Müller (2005) las resume de la siguiente manera:

- Acuerdo, actitud o reacción positiva
- Refuerzo
- Un respuesta indirecta e incompleta a una pregunta
- Una respuesta no calificada

Como marco, usualmente cuando *well* ocurre en posición no inicial, tiene las siguientes funciones, según Müller (2005):

- Cambio el enfoque del tema presente a alguno de los que se habían tratado
- Introduce explicaciones, clarificaciones, etc.
- Indica inicio del discurso directo
- Funciona como un marcador de autoedición

Es importante recordar que, a pesar de haber cubierto muchas funciones dentro de esta clasificación general, Svartvik y Quirk (1983) aclara que aún existen muchas otras funciones que no han sido mencionadas. De la misma manera, en relación al modelo del discurso de Schiffrin (1987), los autores anotan que el marcador *well* funciona

principalmente en el marco de participación ya que ancla al hablante en la participación, al otorgarle el derecho de responder.

Por otro lado, otros autores han identificado la función interaccional de *well* como un mitigador o atenuador de confrontaciones. Luego del trabajo de Lakoff y Ross (1973) sobre unidades y secuencias conversacionales se conoce que el marcador *well* usualmente ocurre al inicio de los siguientes pares:

- Desacuerdo con alguna parte del enunciado del compañero de conversación
- Respuestas a preguntas que cancelan la presuposición de la pregunta
- Incumplimiento de pedidos
- Rechazo de una oferta

Todos estos tipos de actos de habla podrían sentirse amenazante para los participantes y en este sentido *well* funciona como un mitigador al minimizar la amenaza. Por ejemplo, tal como lo nota Finell (1989), es común que *well* preceda una opinión que esté parcialmente de acuerdo con el enunciado del otro participante pero que de todas maneras se encuentra seguido por una objeción y, en consecuencia, muestra que el hablante quiere mantenerse en buenos términos o ser lo más amigable posible con su interlocutor. En relación a la misma función interaccional de *well* como mitigador de conflictos, Jucker (1995) propone un estudio exhaustivo a partir de la Teoría de la Relevancia. Por ejemplo, cuando el hablante A le pide al hablante B que esté de acuerdo con alguno de sus argumentos o hace una oferta o una solicitud, está asumiendo que el hablante B está dispuesto o es capaz de hacerlo. En el momento en el que el hablante B empieza su enunciado con *well*, está indicando que alguna de estas presunciones no es correcta (Müller, 2005).

Estas son solo algunas de las perspectivas y funciones de *well* que se han identificado a través de la literatura especializada. Es importante recordar que no se han nombrado todas

las funciones que se han identificado, sino solamente las más relevantes para este trabajo. A continuación se presenta la categorización que se realizó de las funciones interaccionales de *well* que corresponde al sistema diseñado por Müller (2005) en su estudio sobre los marcadores discursivos en hablantes ingleses nativos y hablantes de inglés como segunda lengua y de lengua materna alemana.

Tal como se había mencionado con el marcador pragmático *so*, para el presente trabajo, se han tomado en cuenta solamente las funciones relacionadas con la interacción directa y con el uso directo de la lengua en contextos comunicativos reales y, por lo tanto, aquellas funciones pragmáticas. Las funciones de *well* como organizador del discurso no se han tomado en cuenta. Asimismo, sus funciones como verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio o expresiones idiomáticas tampoco se han tomado en cuenta.

Las funciones de *well* en su función interaccional son:

- Marcador de respuesta indirecta
- Marcador de respuesta directa
- Marcador de opinión (mitigador)
- Marcador de continuidad en la opinión (mitigador)

En la siguiente sección se da una breve explicación sobre las características y el uso de *well* en estas funciones.

2.5.2.1 Well - Marcador de respuesta indirecta

Como se mencionó anteriormente, la función de *well* como un marcador de respuesta indirecta es una de las funciones que se describieron más tempranamente, es especial en la investigación llevada a cabo por Lakoff y Ross (1973). En esta función, *well* introduce respuestas a preguntas o solicitudes cuando esta respuesta que se está dando es insuficiente

o incompleta. Esta función cae en la categoría de “calificador” de acuerdo a Svartvik y Quirk (1983). Las respuestas “indirectas” precedidas por el marcador *well* pueden ser de cuatro tipos, según Müller (2005):

- Respuestas que no proveen la información que se solicita pero de las cuales se puede deducir esta información
- Contestaciones en las que la respuesta a la pregunta se retrasa. Por ejemplo, cuando se da la respuesta después de algún tipo de preludeo.
- Respuestas cualificadas que solamente proveen una respuesta parcial a la pregunta
- Respuestas insuficientes, que no proveen la información requerida
- Combinaciones de las anteriores categorías.

Por otro lado, la ocurrencia de *well* para respuestas indirectas se da principalmente después de preguntas de información (wh-questions), a pesar de que sí puede ocurrir después de preguntas sí/no (Svartvik y Quirk, 1983). Un ejemplo de *well* en esta función interaccional, tomado del cuestionario aplicado a la muestra, se presenta a continuación:

Mary: Ok, guys, so , let’s see what we are going to do on Saturday. Kristy, did you ask your friends to come dancing with us?

Cristina: (Well) (indirect answer), I didn’t have time to talk to them.

El ejemplo muestra una respuesta indirecta, después de una pregunta sí/no. A pesar de que Kristy no está dando una respuesta completa a la pregunta, la respuesta puede inferirse a través de la información que sí da. En este sentido, el ejemplo cumple con las condiciones presentadas por Lakoff y Ross (1973) y Svartvik y Quirk (1983).

2.5.2.2 *Well*- marcador de respuesta directa

No obstante, a pesar de que la ocurrencia de *well* antes de una respuesta a una pregunta o una solicitud se da principalmente en respuestas indirectas, también es posible que se de en

respuestas directas que no hayan sufrido algún retraso. Lakoff y Ross (1973) sostiene que para que la ocurrencia de *well* se de antes de un enunciado existen ciertas circunstancias que se deben cumplir, las cuales son:

Well se use bajo dos condiciones: 1) cuando el interrogador solamente puede deducir la respuesta que busca a partir de la respuesta que se le ha dado, y 2) cuando la respuesta está dirigida a otra pregunta además de la realizada: es decir cuando el demandado puede deducir una pregunta diferente en base al contexto de la conversación (p. 460).

No obstante, el estudio llevado a cabo por Müller (2005) en relación al uso de ciertos marcadores discursivos en hablantes nativos y no nativos de inglés ha arrojado resultados diferentes en este sentido. En dicha investigación se encontraron varios ejemplos en los que las condiciones descritas por Lakoff y Ross (1973) no aplicaban pero que aún así estaban precedidas por *well*. Por ejemplo, en uno de los casos, al preguntarle al encuestado qué piensa sobre la película que se usó en el experimento, éste contesta:

- *Did you like the movie? Why?*
- *Well, I liked it cause it was just very comical.*

Como se puede ver, el encuestado da exactamente la información requerida por el interrogador, sin ninguna clase de retraso o de carácter incompleto. Este y muchos otros ejemplos demuestran que, efectivamente, *well* es posible al inicio de una respuesta directa. Sin embargo, Schiffrin (1987) aclara que este caso es mucho más común cuando un conjunto más grande de opciones de respuestas se encuentra codificado a través de la forma de la pregunta. Por lo tanto, tal como se había notado anteriormente, *well* como marcador de respuesta directa ocurre principalmente en preguntas abiertas. En la investigación de Müller (2005) se verificó que los ejemplos de esta función se dieron solamente en respuesta a este tipo de preguntas, y nunca en respuesta a preguntas sí/no.

A continuación se muestra un ejemplo de *well* en su función de iniciador de respuestas directas tomado del cuestionario que se aplicó a la muestra:

George: Hey! It's not old! It's classic rock, you know? 2. So, what are you going to choose, Mary?

Mary: 3. (Well) (Marker of direct answer), I will sing a vallenato! I love them. George, you have the songbook.

La instancia del marcador precede la respuesta a la pregunta abierta “So, what are you going to choose, Mary?”, cumpliendo de esta manera con las condiciones descritas por Schiffrin.

A pesar de que en las primeras investigaciones sobre el uso del marcador no se prestó atención a su uso en esta función interaccional, se la ha incluido en el presente trabajo debido al hecho de que, tal como demuestra el estudio de Müller (2005), esta función es de ocurrencia usual en el habla de los hablantes nativos de inglés.

2.5.2.3 Well - marcador de opinión y mitigador

Las anteriores funciones interaccionales de *well* estaban relacionadas con la respuesta a una pregunta o una solicitud. No obstante, los dos próximos usos están relacionados con la expresión de una opinión.

Hasta el momento se había utilizado las contribuciones de Schiffrin (1987) para aclarar la ocurrencia del marcador; sin embargo, su posición no se puede sostener en la presente función. Vale recordar que Schiffrin considera que *well* es un marcador de respuesta que ancla al que lo usa a la interacción cuando una próxima contribución no es compatible con las opciones de coherencia anteriores. Esta explicación no se adapta a los ejemplos en los que *well* está marcando solamente el inicio de una opinión. Por otro lado, Jucker (1995) propone que en esta función *well* se puede interpretar como un indicador que señala que el contexto creado por los enunciados anteriores, sean estos producidos por el hablante o por el oyente, no es el más relevante para la interpretación de la próxima contribución.

A pesar de esto, muchos de los ejemplos encontrados por Müller (2005) demuestran que la opinión precedida por *well* no necesariamente viola las reglas de relevancia en relación con el contexto discursivo actual. En muchas de las contribuciones precedidas por este marcador no existe la noción de contraste con el discurso anterior y es común que las opiniones dadas apoyen a la opinión de su interlocutor. En conclusión, el marcador *well* puede preceder tanto a una opinión irrelevante de acuerdo al contexto discursivo, una opinión contradictoria, o una opinión directa o relevante. Por otro lado, se debe aclarar que en los casos en los que la opinión expresada resulta contradictoria o irrelevante, *well* funciona como un mitigador, disminuyendo la amenaza en un acto de habla potencialmente desagradable y hostil.

En su investigación Fischer (2008), confirmó y evaluó tres instancias de *well* que se parafrasean de la siguiente manera: “He escuchado lo que dijiste”, “Ahora quiero decir algo”, “Quiero decir algo más sobre ello”. La segunda instancia de *well* es la que podría aplicarse a esta función en concreto.

A continuación se presentan dos ejemplos tomados del cuestionario diseñado para aplicarlo a la muestra:

1)

Mary: Yeah, but I don't really like super heroes movies, 5. so...

Cristina: It can be a good idea. 6. (Well) (contributing an opinion - mitigator), the x men aren't really super heroes, are they?

2)

Mary: Yeah..., they're cool but everything is like really unreal...I can't really relate to the story. They always beat up the villain at the end. There's no emotion there. No expectation.

George: 7. (Well) (contributing an opinion- mitigator), they are reliable in that sense, you know

2.5.2.4 *Well*- marcador de continuación de una opinión (mitigador)

Una de las funciones que Svartvik y Quirk (1983) le atribuye a *well* es la de cambiar el foco del tema presente a uno de los temas que se han tratado anteriormente. En esta función, *well* de hecho se está comportando como el autor indica. Por otro lado, la explicación de Schourup (1985) sobre *well* como un continuativo también encaja en el uso del marcador en esta función, al decir que al usarlo el hablante tomando en cuenta de forma activa lo que ya se asume o se conoce (Müller, 2005). Asimismo, Biber et al. (1999) aclaran que *well*, puede marcar continuación pero debe existir un elemento de contraste.

Müller (2005) ha encontrado en su estudio que el uso del marcador *well* para continuar una opinión no necesariamente se relaciona con contraste o para re-introducir un tema que se ha discutido anteriormente. A pesar de que estas instancias son posibles, la autora también ha demostrado que los hablantes pueden usar el marcador para continuar expresando su opinión sobre un tema. Es interesante notar que, en esta función, *well* puede o no ser la primera palabra que precede el enunciado y es común que los enunciados estén primeramente precedidos con conectores como “and”.

En conclusión, *well* tiene una función continuativa al retomar un tema del que se estaba hablando con anterioridad, al continuar con alguna opinión (en este caso) que demuestra cierto grado de contraste con lo que se ha dicho anteriormente (tal como lo explica Schourup (1985) al decir que el hablante contempla activamente lo que ya se conoce o se asume), o simplemente cuando se quiere señalar que la contribución del hablante no ha terminado y que todavía desea continuar con la opinión que se ha empezado anteriormente. Asimismo, en una de las instancias de uso en la que la opinión continuada está en contraste con lo que ha dicho el primer hablante, *well* también funciona como un mitigador de confrontación, al suavizar la discrepancia y mostrar que, a pesar de que la opinión puede

ser contraria a la ya expresada anteriormente, el hablante desea seguir en buenos términos con su interlocutor.

A continuación se presenta un ejemplo de esta función tomado del cuestionario que se aplicó a la muestra:

Cristina: Ok, don't worry hahaha. Mary 4152 is "Hoja en Blanco" . Now, I want to sing 8475 "Mujeres Divinas". I love mariachis' songs. My dad loves them and since I was a little girl I learned them by heart...

Mary: They're amazing! I love the traditional clothes too. The hats, the pants...

George: yeah... maybe next I'll sing a ranchera.. You'll see girls! I'm an amazing singer...

Cristina: Let's see how much you score hahaha...7.**well, (continuing an opinion)** rancheras are special so they need a special voice hahaha

En ejemplo, Cristina continúa su opinión sobre lo especiales que son las rancheras y precede esta continuación con el conector *well*. Este es un ejemplo de una de las instancias en las que *well* puede estar presente al continuar una opinión.

Una vez que se han revisado los conceptos pragmáticos más importantes así como los marcadores pragmáticos que se han usado en el presente trabajo, es hora de continuar con el marco metodológico y la revisión de los resultados obtenidos.

Este es el final del marco teórico compuesto por dos capítulos: uno dedicado a las teorías educativas y el otro dedicado a las teorías pragmáticas que han constituido la base para la investigación del uso de los marcadores pragmáticos y el diseño de las estrategias didácticas que componen esta tesis.

En el capítulo uno se revisaron los enfoques y los métodos que se han aplicado a través del tiempo en la enseñanza de una lengua extranjera, así como la definición y las características de las estrategias, técnicas y actividades didácticas.

En el capítulo dos, dedicado a la pragmática, se revisaron las teorías más importantes que explican la función de los marcadores pragmáticos en el discurso, tales como el significado

discursivo, los actos de habla, las implicaturas conversacionales, etc. así como las características generales de los marcadores pragmáticos y, específicamente, de los marcadores *so* y *well*.

CAPÍTULO 3: MUESTRA Y CUESTIONARIO

3.1 CUESTIONARIO

A fin de determinar cuál de los usos de los marcadores pragmáticos elegidos (*so* o *well*) le causa problemas a los estudiantes de sexto nivel de inglés, se preparó un cuestionario escrito. Dicho cuestionario está compuesto por tres diálogos conectados entre sí en los cuales se da prioridad al aspecto conversacional e interaccional del uso de los marcadores. Cada uso elegido para el estudio está presente en los tres diálogos que componen el cuestionario en diferentes lugares o posiciones.

En el capítulo anterior se revisaron los diferentes usos de los marcadores pragmáticos elegidos a nivel interaccional. No obstante, tal como se había explicado, los usos en los que se centra el presente trabajo son los usos conectados con la interacción directa entre los hablantes durante el acto de habla. A continuación se muestran los usos de los marcadores pragmáticos dentro de cada diálogo del cuestionario. Para ver el cuestionario completo por favor remitirse al Anexo # 1.

Tabla 3: Uso del marcador en los tres diálogos

Uso del marcador	Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3
<i>so</i> - marker of request	P1	P4	P9
<i>so</i> - marker of question	P3	P2	P1
<i>so</i> - marker of opinión	P4	P9	P6
<i>so</i> -maker of implied result	P5	P6	P2
<i>so</i> – transition relevance place	P9	P10	P11
<i>well</i> - indirect answer	P2	P1	P5
<i>well</i> - direct answer	-	P3	P4
<i>well</i> - confrontation mitigator	P6	P5	P7
<i>well</i> - contributing an opinion	P7	P8	P8
<i>well</i> - continuing an opinion	P8	P7	P10

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

3.2 MUESTRA

El cuestionario de marcadores pragmáticos se aplicó en el sexto nivel intensivo del programa de inglés de la Universidad Católica del Ecuador, sede Quito. De acuerdo a los criterios estandarizados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el sexto nivel de la PUCE corresponde a un nivel intermedio entre el A2 y el B1.

La población que se utilizó consta de 229 estudiantes, distribuidos en 15 grupos/paralelos.

3.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.3.1 Análisis de los resultados por diálogo

Se preparó un fichero en el paquete estadístico SPSS con el objetivo de analizar las respuestas de los estudiantes. Ya que el objetivo principal de la aplicación del cuestionario es determinar hacia qué usos de los marcadores se deben enfocar las estrategias didácticas que se desarrollarán, el análisis de los resultados se enfocan en el porcentaje de error de cada uno de los usos.

Los resultados las respuestas correctas y las incorrectas para cada uso en los tres diálogos se muestran en las tablas de la 1 a la 3. Asimismo, los gráficos del 1 al 3 muestran los porcentajes de error en los usos de los marcadores pragmáticos por cada diálogo.

Diálogo 1

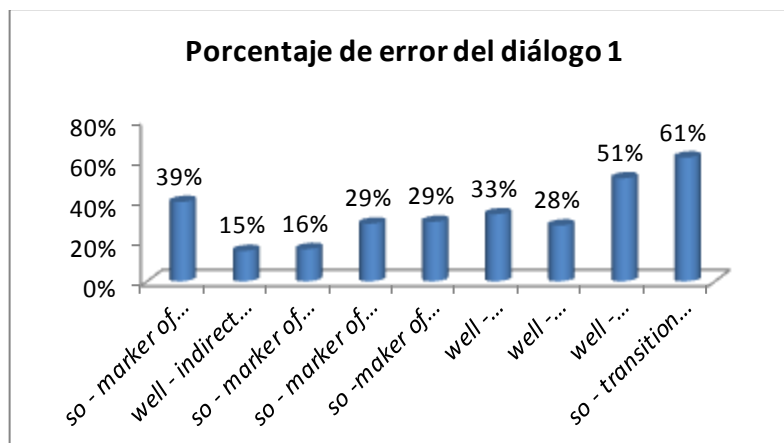
A continuación se presentan los resultados para el diálogo 1:

Tabla 4: Resultados del cuestionario en el diálogo 1

Pregunta	Diálogo 1	Bien	Mal	Total
Pregunta 1	<i>so - marker of request</i>	141	88	229
Pregunta 2	<i>well - indirect answer</i>	196	33	229
Pregunta 3	<i>so - marker of question</i>	195	34	229
Pregunta 4	<i>so - marker of opinion</i>	164	65	229
Pregunta 5	<i>so -maker of implied result</i>	163	66	229
Pregunta 6	<i>well - confrontation mitigator</i>	154	75	229
Pregunta 7	<i>well - contributing an opinion</i>	167	62	229
Pregunta 8	<i>well - continuing an opinion</i>	110	119	229
Pregunta 9	<i>so - transition relevance place</i>	92	137	229

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Gráfico 7. Porcentaje de error de cada uso en el diálogo 1



Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Diálogo 2

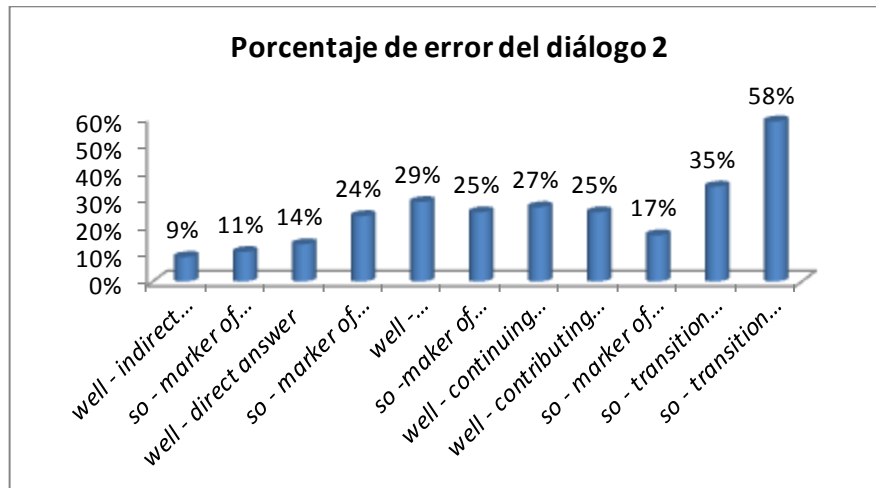
A continuación se presentan los resultados para el diálogo 2.

Tabla 5: Resultados del cuestionario en el diálogo 2

Pregunta	Diálogo 2	Bien	Mal	Total
Pregunta 1	<i>well - indirect answer</i>	209	20	229
Pregunta 2	<i>so - marker of question</i>	205	24	229
Pregunta 3	<i>well - direct answer</i>	198	31	229
Pregunta 4	<i>so - marker of request</i>	173	56	229
Pregunta 5	<i>well - confrontation mitigator</i>	160	69	229
Pregunta 6	<i>so - maker of implied result</i>	168	61	229
Pregunta 7	<i>well - continuing an opinion</i>	165	64	229
Pregunta 8	<i>well - contributing an opinion</i>	172	57	229
Pregunta 9	<i>so - marker of opinion</i>	193	36	229
Pregunta 10	<i>so - transition relevance place</i>	150	79	229
Pregunta 11	<i>so - transition relevance place</i>	95	134	229

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 8. Porcentaje de error de cada uso en el diálogo 2



Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Diálogo 3

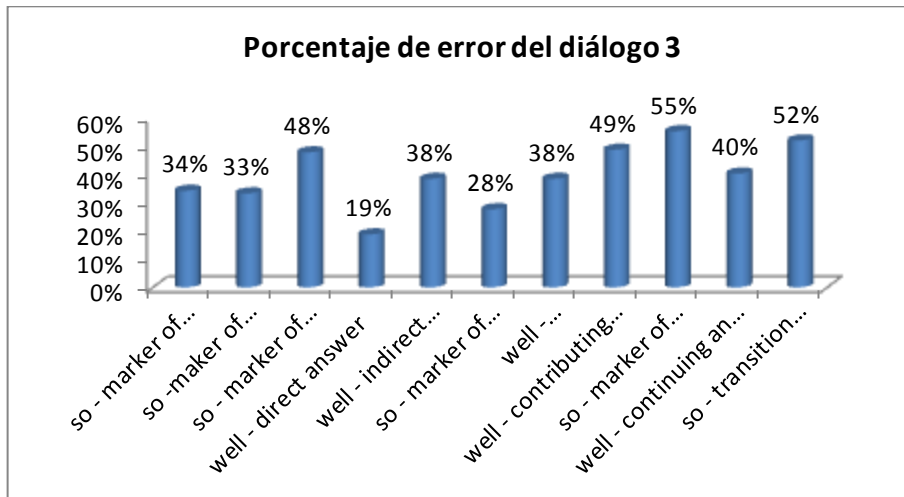
A continuación se presentan los resultados para el diálogo 3.

Tabla 6: Resultados del cuestionario ene l diálogo 3

Pregunta	Diálogo 3	Bien	Mal	Total
Pregunta 1	<i>so - marker of question</i>	148	81	229
Pregunta 2	<i>so -maker of implied result</i>	154	75	229
Pregunta 3	<i>so - marker of question</i>	123	106	229
Pregunta 4	<i>well - direct answer</i>	184	45	229
Pregunta 5	<i>well - indirect answer</i>	138	91	229
Pregunta 6	<i>so - marker of opinion</i>	167	62	229
Pregunta 7	<i>well - confrontation mitigator</i>	141	88	229
Pregunta 8	<i>well - contributing an opinion</i>	116	113	229
Pregunta 9	<i>so - marker of request</i>	101	128	229
Pregunta 10	<i>well - continuing an opinion</i>	137	92	229
Pregunta 11	<i>so - transition relevance place</i>	109	120	229

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Gráfico 9. Porcentaje de error de cada uso en el diálogo 3



Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR PORCENTAJE DE ERROR EN EL USO

Sin embargo, ya que el objetivo principal es determinar cuál o cuáles son los usos con mayores respuestas incorrectas, y por consiguiente mayores problemas en su uso, es esencial establecer el porcentaje de error por cada uso, independientemente del diálogo en el que se dé dicho error. Tal visión panorámica del error en el uso y el respectivo porcentaje de error se presenta en la tabla 4:

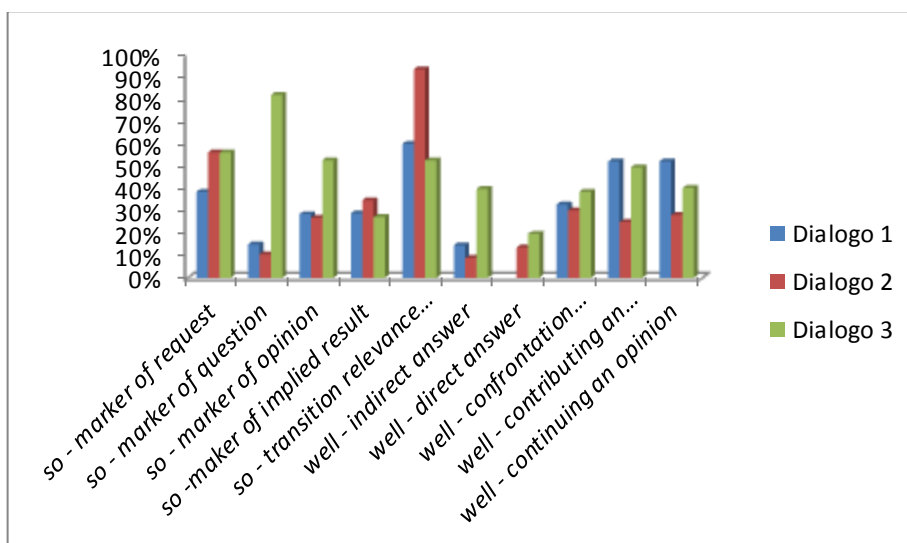
Tabla 7: Resultados de los resultados para cada uso en los tres diálogos en porcentajes

Usos	Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3	Total
<i>so - marker of request</i>	38%	56%	56%	84%
<i>so - marker of question</i>	15%	10%	82%	78%
<i>so - marker of opinion</i>	28%	27%	52%	60%
<i>so -maker of implied result</i>	29%	34%	27%	70%
<i>so - transition relevance place</i>	60%	93%	52%	97%
<i>well - indirect answer</i>	14%	9%	40%	55%
<i>well - direct answer</i>	-	14%	20%	31%
<i>well - confrontation mitigator</i>	33%	30%	38%	74%
<i>well - contributing an opinion</i>	52%	25%	49%	78%
<i>well - continuing an opinion</i>	52%	28%	40%	82%

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

En el gráfico siguiente gráfico se puede apreciar una comparación de los errores para cada uso en los tres diálogos:

Gráfico 10. Comparación de los errores de cada uso en los tres diálogos



Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

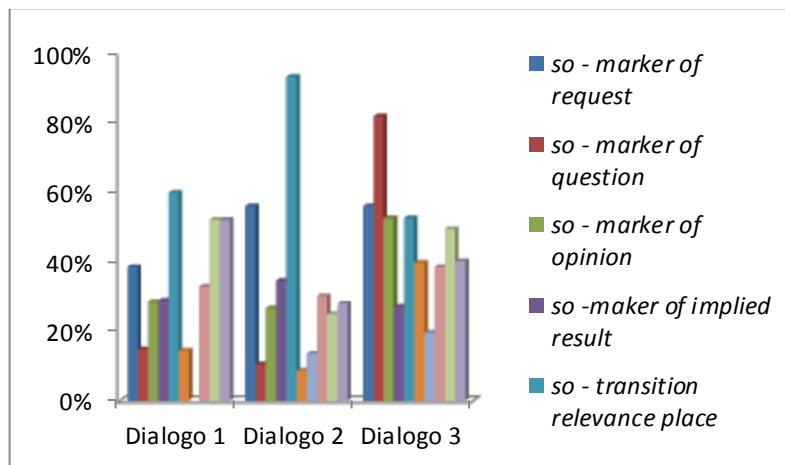
En el diálogo 1 los usos *so - transition relevance place* con un 61% de error, *well - contributing an opinión* con un 52% de error y *well - continuing an opinión* con un 28% son los errores más significativos.

En el diálogo 2 los usos *so - transition relevance place* con un 93% de error y *so - marker of request* con un porcentaje de error del 56 % de son los errores más significativos.

En el diálogo 3 los estudiantes se equivocan aleatoriamente en cinco de los usos por encima del 50 %. Los usos con mayor porcentaje de error son: *so-marker of questions* con un 82% de error, *so- marker of request* con un 56% de error y *so- marker of opinion* con un 52% de error.

Los datos que se analizaron previamente también se pueden apreciar en el gráfico 5, en el cual se presenta una comparación del porcentaje de error de los usos en cada diálogo:

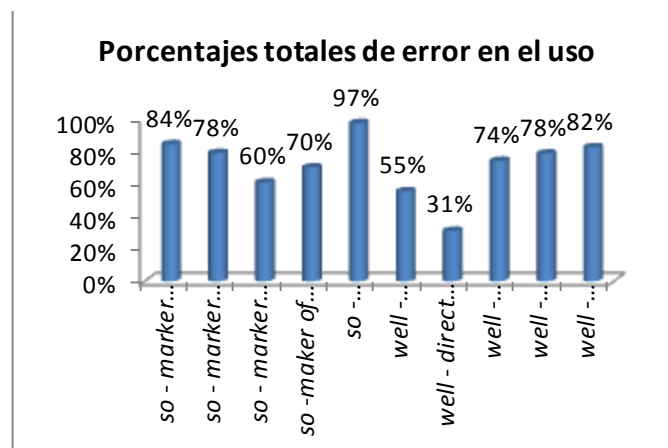
Gráfico 11. Comparación del porcentaje de error cometido en cada diálogo por uso



Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Finalmente, a través del gráfico 6 se exponen los porcentajes finales de error en el uso de los marcadores pragmático independientemente de los diálogos:

Gráfico 12. Porcentaje de error por cada uso independientemente del diálogo



Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Es importante notar que en la mayoría de los usos el porcentaje de error supera el 50% de uso. Es decir, excepto en el uso *well-direct answer* en todos los usos el porcentaje de error está por encima del 50%.

No obstante, los tres usos con porcentajes más altos de error son: *so-transition relevance place* con un error del 97%, *so-marker of request* con un porcentaje del 84%, *so-marker of question* con 78% y *well-contributing an opinion* igualmente con 78%.

3.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS POR FRECUENCIA

Resulta de interés analizar la frecuencia de error de los estudiantes en los diferentes usos y su porcentaje. A continuación se muestran las tablas de frecuencias de los totales de error de los estudiantes en cada uso, independientemente del diálogo en que se realice la pregunta, es decir, de todas las oportunidades de error que se presentan en los diálogos, se evidencia cuántos estudiantes se equivocaron por cada una.

3.5.1 *So* y sus funciones interaccionales

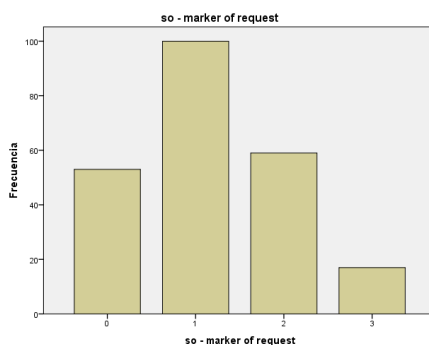
So – marcador de solicitud

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 8: Frecuencia de error en el uso de *so* y *well*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	53	23,1	23,1	23,1
1	100	43,7	43,7	66,8
2	59	25,8	25,8	92,6
3	17	7,4	7,4	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 13. Frecuencia de error del uso de *so* – marcador de solicitud

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

De la muestra total, 53 estudiantes no cometen ningún error (0), 100 estudiantes cometen 1 error (1), 59 estudiantes cometen 2 errores (2) y 17 estudiantes cometen 3 errores (3).

Es decir, los estudiantes cometen con mayor frecuencia un error, y esto se da en el 43.7% de las respuestas.

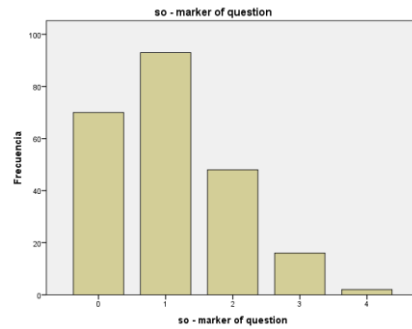
So – marcador de pregunta

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 9: Frecuencia de error del uso de *so* – marcador de pregunta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	70	30,6	30,6	30,6
	1	93	40,6	40,6	71,2
	2	48	21,0	21,0	92,1
	3	16	7,0	7,0	99,1
	4	2	,9	,9	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 14. Frecuencia de error del uso de *so* - marcador de pregunta

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Para el caso del uso *so* – *marker of question* resulta significativo que los estudiantes responden mal solo una vez en el uso en el 40.6% de las respuestas.

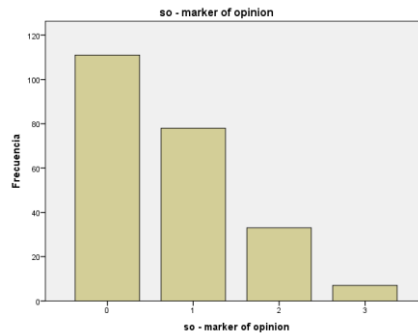
So – marcador de opinión

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 10: Frecuencia de error del uso de *so* –marcador de opinión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	111	48,5	48,5	48,5
	1	78	34,1	34,1	82,5
	2	33	14,4	14,4	96,9
	3	7	3,1	3,1	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Gráfico 15 Frecuencia de error del uso de *so* –marcador de opinión:

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Para el uso *so* –*marcador de opinión* el mayor porcentaje de estudiantes no comete errores (48.5% de la muestra), y cometen un error en el 34.1% de la muestra. Los porcentajes de errores para más de una vez no se no se consideran significativos.

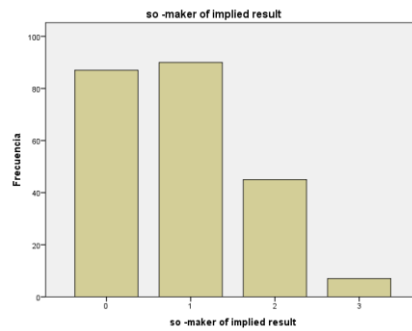
So –marcador de resultado implícito

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 11: Frecuencia de error del uso de *so* - marcador de resultado implícito

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	87	38,0	38,0	38,0
1	90	39,3	39,3	77,3
2	45	19,7	19,7	96,9
3	7	3,1	3,1	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 16: Frecuencia de error del uso de *so* - marcador de resultado implícito

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Para el uso *so* - *marcador de resultado implícito* los estudiantes tienden a responder bien o tener un error en un porcentaje similar de la muestra.

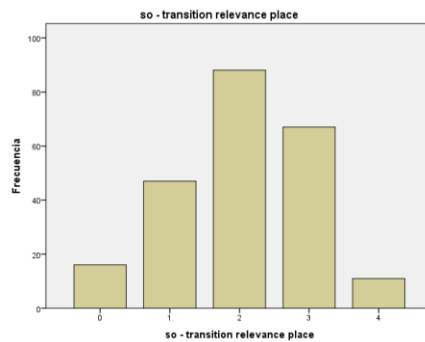
So – lugar de relevancia para la transición

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 12: Frecuencia de error del uso de *so* - *lugar de relevancia para la transición*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	16	7,0	7,0	7,0
1	47	20,5	20,5	27,5
2	88	38,4	38,4	65,9
3	67	29,3	29,3	95,2
4	11	4,8	4,8	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserratte Vaca

Gráfico 17: Frecuencia de error del uso de *so* - lugar de relevancia para la transición

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Para el uso *so* - *lugar de relevancia para la transición* los estudiantes tienden a equivocarse más de una vez. El mayor porcentaje de error dentro de este uso es de dos errores con un 88%.

3.5.2 *Well* y sus funciones interaccionales

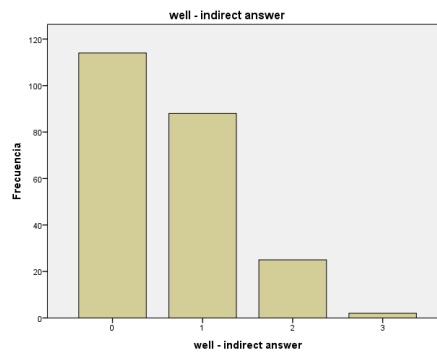
Well – respuesta indirecta

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 13: Frecuencia de error del uso de *well* – respuesta indirecta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	114	49,8	49,8	49,8
1	88	38,4	38,4	88,2
2	25	10,9	10,9	99,1
3	2	,9	,9	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 18. Frecuencia de error del uso de *well* – respuesta indirecta

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

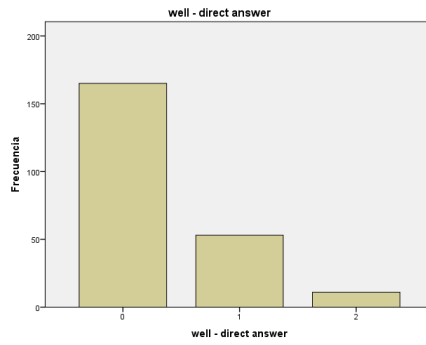
Para el uso *well* – *respuesta indirecta* los estudiantes responden bien o se equivocan una vez casi en el mismo porcentaje: 49.8% y 39.4%.

Well – respuesta directa

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 14: Frecuencia de error del uso de *well* – respuesta directa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	165	72,1	72,1	72,1
1	53	23,1	23,1	95,2
2	11	4,8	4,8	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Gráfico 19. Frecuencia de error del uso de *well* - respuesta directa

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Para el uso *well* – *respuesta directa* no se consideran relevantes los errores de los estudiantes, pues el 72.1% responden positivamente.

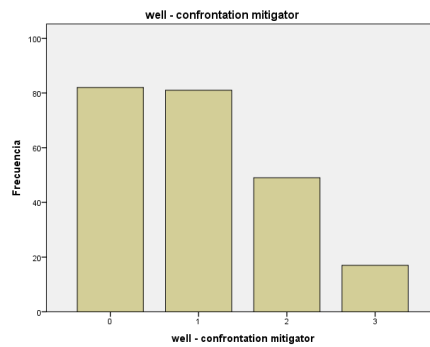
Well – opinión y mitigador de confrontación

A continuación, se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 15. Frecuencia de error del uso de *well* - mitigador de confrontación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	82	35,8	35,8	35,8
1	81	35,4	35,4	71,2
2	49	21,4	21,4	92,6
3	17	7,4	7,4	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 20: Frecuencia de error del uso de *well* - mitigador de confrontación

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Par el uso de *well – mitigador de confrontación* los estudiantes tienen similar comportamiento en las respuestas. No se equivocan en el 35.8%, cometen un error 35.4% y dos errores 21.4% de las veces.

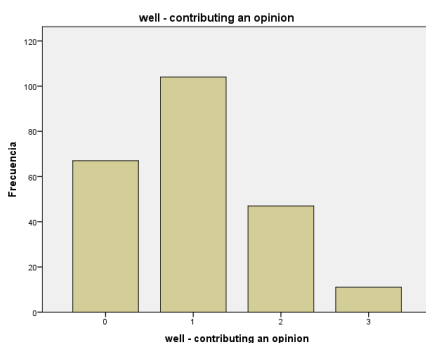
Well – contribuir una opinión

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 16. Frecuencia de error del uso de *well* – contribuir una opinión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	67	29,3	29,3	29,3
1	104	45,4	45,4	74,7
2	47	20,5	20,5	95,2
3	11	4,8	4,8	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 21. Frecuencia de error del uso de *well* – contribuir una opinión

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Para el uso de *well* – *contribuir una opinión* los estudiantes tienden equivocarse una o dos veces. No obstante, el mayor porcentaje de la muestra responde erróneamente una vez con un 45.4% de la muestra.

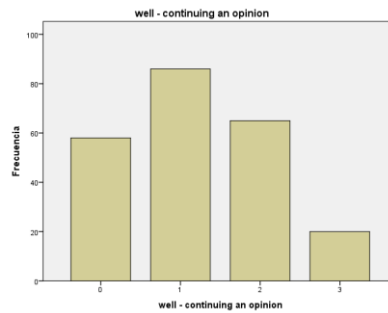
Well – continuar una opinion (mitigador)

A continuación se presenta la tabla de frecuencia y su correspondiente gráfico para este uso:

Tabla 17: Frecuencia de error del uso de *well* – continuar una opinión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	58	25,3	25,3	25,3
	1	86	37,6	37,6	62,9
	2	65	28,4	28,4	91,3
	3	20	8,7	8,7	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

Gráfico 22: Frecuencia de error del uso de *well* – continuar una opinión

Fuente: Investigación Realizada
Elaborado por: Monserrate Vaca

En el caso del uso de *well* – *continuar una opinión* hay una gran tendencia de los estudiantes a equivocarse al menos una o dos veces. No obstante, la mayoría de los estudiantes se equivocan una vez con el 86%.

3.4. CONCLUSIONES

Una vez que se han analizado los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario de marcadores pragmáticos a los estudiantes de sexto nivel del programa de inglés de la PUCE, se presentan los siguientes datos significativos.

En primer lugar, se observa que el uso con un porcentaje de error más alto tanto en el porcentaje neto como en las tablas de frecuencia es “*so –transition relevance place*”. Este uso presenta un porcentaje de error de 97%.

Asimismo, se puede observar que este uso cuenta con una tabla de frecuencia bastante irregular. Lo más común en los usos que no presentan problemas de aplicación es que el número de estudiantes que ha cometido 0 errores sea mayor que el número de estudiantes que cometió 1, 2 o 3 errores. Por otro lado, en los usos en los que los estudiantes encontraron mayores errores el número de estudiantes que cometió 1 error es mayor que el número de estudiantes que cometió 0, 2, o 3 errores. Es decir, es más fácil y común equivocarse en una pregunta de ese uso a equivocarse en todas las preguntas de ese uso.

Mientras más frecuencia de errores exista, menor será la habilidad de los estudiantes de usar el marcador pragmático adecuadamente. No obstante, es importante notar que el uso “*so-transition relevance place*” es el único en el que el número de estudiantes que cometió 2 errores (88) es mayor que el de aquellos que cometieron 0 (16), 1 (47), 3 (67), o 4 (11) errores. De la misma manera, es esencial enfatizar el hecho de que el número de estudiantes que cometió 3 errores sigue siendo mayor que el cometió 1, 4 o 0 errores. Estos datos muestran que, efectivamente, los estudiantes presentan obvios problemas con este uso. No obstante, este uso es uno bastante específico y no muy común.

El segundo uso con mayor porcentaje de error es “*so- marker of request*” con un porcentaje neto de 84%. En su tabla de frecuencia se observa que el número de estudiantes que cometió 1 (100) error es el mayor de todos. Después siguen los estudiantes que cometieron 2 errores (59), los que cometieron 0 (53) errores y finalmente los que cometieron 3 (17) errores.

El tercer uso con mayores problemas en su aplicación es “*well-continuing an opinion*”. El porcentaje neto de error de este uso es 82%. Es interesante advertir que la diferencia entre los porcentajes netos de error de este uso y “*so-marker of request*” no es significativa, mientras que la diferencia entre ellos y “*so-transition relevance place*” es bastante amplia. En relación a su tabla de frecuencia, se puede observar que el número de estudiantes que cometieron 1 error (86) es el mayor, seguido por 2 errores (65), 0 errores (58) y 3 errores (20).

Después de considerar los datos presentados, se ha determinado que los tres usos con mayores problemas de aplicación son:

1. So – transition relevance place
2. So – marker of request

3. Well- continuing an opinion

No obstante, se ha decidido no incluir el uso *so-transition relevance place* en el diseño de estrategias didácticas ya que se trata de un uso bastante específico y que se realiza en contados contextos. Al contrario, los siguientes dos usos *so – marker of request* y *well-continuing an opinion* son usos bastante comunes y los estudiantes se beneficiarían en mayor medida de estrategias didácticas que los ayuden a usarlos de manera eficiente.

Las estrategias didácticas que se crearon estén centradas en mejorar el conocimiento y la aplicación de los marcadores pragmáticos *so* y *well* en estos usos. Se crearon veinte estrategias didácticas: diez por cada uso.

**CAPÍTULO CUATRO: ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL USO DE LOS
MARCADORES PRAGMÁTICOS SO - MARCADOR DEL ACTO DE HABLA
“SOLICITUD” Y WELL “MARCADOR DEL ACTO DE HABLA CONTINUAR
OPINIONES”**

ESTRATEGIAS PARA SO - MARCADOR DEL ACTO DE HABLA “SOLICITUD

Estrategia 1

Nombre: Comic Strips

Grupo: Nivel previo al B1 según el CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Materiales: Ambos comics, proyector, computador

Función: Concienciación e interpretación

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	15 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Proyectar el cómic # 1 en frente de la clase. El cómic muestra una petición informal entre dos compañeros de clase. Decir, “We’re going to check out a conversation. I need two volunteers to help me read the story .” Elegir a los dos voluntarios. Decir, “It’s important your read the conversation as naturally as possible. ” Demostrar entonación y tono con una línea del diálogo.

2. Una vez se haya leído el cómic, abrir una discusión grupal a fin de determinar las características contextuales del acto de habla. Guiar la discusión con preguntas guía, como por ejemplo:

-Where do you think this conversation is taking place²?

² - ¿En dónde creen que está sucediendo este evento?
-¿Quiénes están involucrados?
-¿Creen que es un encuentro formal informal?
-¿Alguna vez han hecho una petición similar? ¿A quién?

-Who are the people involved?

-Do you think this is a formal or informal conversation?

-Have you ever done a similar request? If so, to whom?

3. Decir, “All right now we’re going to read another comic.”³ Presentar el nuevo cómic con una situación más formal: estudiante por secretaria. Elegir a dos voluntarios. Igualmente, exhortar a los dos estudiantes a leer el cómic con la mayor naturalidad posible.

4. Proyectar el formato para comparación contextual y utilizar las preguntas guía, similares a las mostradas anteriormente, para llenar el diagrama conjuntamente con los estudiantes. Es esencial guiar la discusión a la reflexión sobre las similitudes (los actos de habla son peticiones, los dos ocurren en un contexto universitario) y las diferencias (nivel de formalidad - registro y marcadores pragmáticos presentes antes de la petición propiamente dicha).

5. Ayudar a los estudiantes, aclarar cualquier duda y ofrecer suficiente feedback sobre sus reflexiones.

-Which conversation is more formal? Why?⁴

-What helps us identify which comic is more formal? Why?

-What connectors are being used? Are they formal or informal?

-When do we usually use *so* before a request? Could I use it in another context? If so, in which one? Would it be a formal or informal context?

³ Muy bien. Ahora vamos a leer otro cómic.

⁴ -¿Cuál es más formal? ¿Por qué?

-¿Qué determina la formalidad de un cómic y del otro? ¿Por qué?

-¿Qué conectores se usan? ¿Son formales o informales?

-¿Cuándo tendemos a usar “so” antes de una petición? ¿Podría usarlo en otro contexto? ¿Cuál? -¿Formal o informal?

Estrategia 2**Nombre: Request Puzzle****Grupo:** Nivel previo al B1 según el CEFR**Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia:** Universitario**Material:** Request Puzzle**Función:** Concienciación e Interpretación

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	15 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Cada estudiante recibe una copia de la hoja de trabajo “Request Puzzle”. En la hoja se encuentran dos conversaciones con peticiones: la primera es un ejemplo de petición formal y la segunda de petición informal (leer los ejemplos junto con los estudiantes).
2. Debajo de los ejemplos se encuentran 3 sets. Cada set tiene una petición formal y una petición informal que se encuentran incompletas. Algunas palabras clave se han borrado del diálogo. Sobre cada set se encuentra un recuadro con las palabras que los estudiantes deben usar para completar las conversaciones. Es importante exhortar a los estudiantes a usar las conversaciones de muestra como guía.
3. Monitorear los grupos verificando el proceso. Proveer feedback a cada grupo de acuerdo a los avances que tengan en la hoja de trabajo. Asegurarse que las conversaciones se han completado correctamente y comprobar que los grupos comprendan las diferencias en las unidades semánticas y los marcadores de la petición formal y la informal. Hacer hincapié en el uso del marcador “so” en contextos informales y peticiones motivadas.

Estrategia 3

Nombre: Request cut-out

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Tarjetas de conversación recortadas, hoja de respuestas

Función: Concienciación e interpretación

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	25 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Los estudiantes trabajan en grupos de cuatro. Cada grupo recibe un sobre con dos conversaciones sobre peticiones: una conversación con un registro formal y una con un registro informal. Cada línea de diálogo está recortada en una tira de papel (mostrar a los estudiantes el sobre y las diferentes tiras de papel). El trabajo de los estudiantes es dividir las tiras en dos grupos, correspondientes a las dos conversaciones. Las dos conversaciones serán diferentes para cada grupo.
2. Monitorear los grupos a la vez que se les da retroalimentación. Una vez que todos los grupos hayan logrado encontrar los elementos de cada diálogo, deben ordenarlos correctamente para formar las dos conversaciones. Es probable que algunos de los grupos ya hayan ordenado las tiras de papel para formar los diálogos correspondientes. No obstante, es conveniente darles a los estudiantes un tiempo específico para completar este paso.
3. Monitorear el trabajo. Cuando la mayoría de los grupos haya terminado, entregar la hoja de respuestas con las conversaciones completas y ordenadas. Se puede decir: "I'm going to distribute the answer key. Please, check that all the dialogues are correctly ordered⁵" Dar un tiempo a los estudiantes para verificar sus respuestas y aclarar cualquier duda al respecto.

⁵ Aquí tenemos las respuestas correctas. Verifiquen que sus conversaciones estén correctamente ordenadas.

4. A continuación, se puede decir: “Now, every group needs to role play its two dialogues.”⁶ Dar tiempo suficiente (5-8 minutos) para que los grupos se organicen. Animar a los estudiantes a usar tono y lenguaje corporal acorde a la conversación representada.

5. Escoger parejas al azar para que presenten su petición. A pesar de que son varias peticiones, el tiempo requerido para representarlas es mínimo. Después de cada representación preguntar a los estudiantes:

-Did this role play show a formal or an informal request? Why?⁷

-Was any connector used before the request? If so, which one?

-When is *so* used as a connector? Could it be used when making a request to a teacher, police officer, or classmate? Why?

Estrategia 4

Nombre: Imagine that!

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Tarjetas de role play, papel, esferos

Función: Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	25 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Los estudiantes trabajan en grupos de cuatro. Existe una tarjeta de rol para cada grupo con una situación y personajes para cada miembro. Cada grupo escoge una tarjeta al azar y debe escribir un diálogo corto con estos datos. Después se representan estas conversaciones.

⁶ Ahora cada grupo debe representar sus dos conversaciones en frente de la clase.

⁷

-¿Fue una petición formal o informal? ¿Por qué?

-¿Usaron un conector antes de la petición? ¿Cuál?

-¿Cuándo se usa el conector “so”? ¿Podríamos usarlo al hacerle un pedido a un profesor, policía, compañero, etc.? ¿Por qué?

2. El docente monitorea la actividad y provee retroalimentación para resolver dudas en relación a la gramática, vocabulario y/o unidades pragmáticas. No obstante, es importante que el docente deje que sus estudiantes usen sus propios recursos.

3. Cuando los diálogos están terminados, se grapa la conversación y la tarjeta de rol.

4. Se meten los sets (tarjeta + conversación) en una bolsa de papel y se dice: “Now, every group will choose a new card and conversation. You can make any change you want to the conversation or you can leave it as it is. Then, we’re going to role play the conversation and we’ll discuss their elements.”⁸

5. Cada grupo escoge un nuevo set al azar. Dar suficiente tiempo para que los grupos realicen los cambios que decidan y que practiquen la dramatización. Monitorear y dar feedback en relación al tono, registro y lenguaje corporal necesarios para la representación.

6. Cada grupo presentará su dramatización. Después de cada presentación discutir con la clase preguntas guías, tales como:

- What other phrase could we have used in this situation?

-Could I have used the connector *so* before the request? Would have it been appropriate?

Why or why not?⁹

⁸ Ahora cada grupo escogerá una nueva tarjeta y conversación. Pueden hacer algún cambio si es que lo consideran necesario. Vamos a dramatizar las conversaciones de nuestros compañeros y después hablaremos sobre ellas.

⁹-¿Qué otra frase podríamos haber usado en esta situación?

- ¿Podría haber utilizado el conector “so” antes de la petición? ¿Sería adecuado? ¿Por qué?

Estrategia 5

Nombre: Snakes and Ladders

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Juego de snakes and ladders, dados, fichas

Función: Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	25 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Conjuntamente con la clase se revisan frases que los estudiantes pueden usar en diferentes escenarios, poniendo énfasis en la diferencia entre peticiones realizadas en contextos formales o en contextos informales. Entre estas fórmulas semánticas se encuentran frases como:

- Conector *so* para peticiones
- ...if it's not too much trouble
- I heard that you are an expert on...
- I was hoping you could...(for me).
- Do you think you could...?
- Would it be possible for you to...?
- Is...asking too much?

2. Se divide a los estudiantes en grupos de tres.

3. Se entrega a cada grupo una copia del juego “Snakes and Ladders” y un dado para juego.

4. Cada estudiante tiene una ficha representativa.

5. El estudiante #1 lanza el dado y mueve su ficha de acuerdo al número que aparece.

6. En el casillero está el nombre de un escenario y la palabra “formal” o “informal”. El estudiante deberá leer la información del casillero. Ejemplo:

-At the doctor

-Formal

7. De acuerdo a la información, el estudiante realiza la petición. Si el estudiante no respeta la distinción entre una petición formal (usando una fórmula semántica) y una petición informal (usando el conector *so*) debe volver al casillero de su posición anterior.
8. Si su petición se realiza correctamente, permanece en el casillero y le toca el turno al participante siguiente.
9. Cuando un participante cae en una escalera puede subir a un casillero que esté más arriba en el tablero. Si cae en la cabeza de una serpiente, tendrá que “bajar” por la serpiente a una posición anterior.
10. Gana el primer participante que llegue al casillero “END”.

Estrategia 6

Nombre: Burnt

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Pelota, juego de tarjetas, canción, reproductor de música

Función: Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	25 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Se necesita una pelota de playa o cualquier pelota que se pueda aventar con seguridad.
2. Se divide a la clase en tres grupos, tratando de que cada grupo tenga el mismo número de miembros.
3. El docente pone una canción, preferentemente una canción movida y de moda que interese a los estudiantes, mientras la pelota se avienta de grupo en grupo.
4. Al azar y sin previo aviso, el docente para la música. El grupo que tenga la pelota al momento en que pare la música será el designado.

5. El docente ofrece el juego de tarjetas de instrucciones a un miembro del grupo y le pide que elija una.
6. El docente lee la tarjeta de instrucciones.
7. El participante del grupo que tenía la pelota en sus manos cuando dejó de sonar la música, tiene 30 segundos para realizar la petición apropiada, dependiendo del registro del escenario descrito. En caso de que fuese un contexto informal, debe realizar la petición usando el conector *so*.
8. Si la petición es aceptada, el grupo ganará un punto. Si la petición es errónea, otro de los grupos tendrá la oportunidad de realizar la versión apropiada.
9. El docente llevará el conteo de los puntos en el pizarrón. Seguidamente, el ciclo vuelve a iniciar para continuar con otra ronda.

Estrategia 7

Nombre: How does it go?

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Set de dos tarjetas

Función: Concientización e Interpretación del uso

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	10 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Se hace una copia de la hoja de trabajo por cada pareja.
2. Se recorta la hoja de trabajo en dos partes: la tarjeta para el estudiante A y la tarjeta para el estudiante B.
3. Se divide a los estudiantes en parejas.
4. Se designa en cada pareja quien será el estudiante A y el estudiante B.
5. Se entrega la tarjeta correspondiente a cada estudiante.

6. La tarjeta del estudiante A contiene cinco primeras partes de una petición y la tarjeta del estudiante B contiene la segunda parte de las peticiones. Asimismo, la tarjeta del estudiante B contiene 5 inicios diferentes de petición y la tarjeta del estudiante A contiene la segunda parte de las mismas. Es decir, en total las dos tarjetas forman 10 peticiones en ámbitos informales que están precedidas por el conector *so*.
7. El estudiante A leerá el inicio de una de sus peticiones. El estudiante B tendrá que escoger de las posibles continuaciones la que cree calza mejor y la leerá en voz alta.
8. Entre los dos participantes, deciden si la petición tiene sentido.
9. Después le toca al estudiante B leer el inicio de una petición y el estudiante A debe buscar en su tarjeta la frase que completa la petición.
10. La actividad termina cuando ambos participantes hayan completados sus cinco peticiones.

Estrategia 8

Nombre: Request Race

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Set de dos tarjetas, silbato

Función: Práctica Comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	25 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Se divide a la clase en cuatro grupos de cinco integrantes.
2. El docente leerá una carta describiendo un escenario dos veces.
3. Desde el momento que el docente da la orden, los grupos tienen 2 minutos para escribir tantas peticiones precedidas por *so* como sea posible. Solo una persona de cada grupo debe escribir las ideas de su grupo. El secretario designado deberá cambiar en cada ronda.
4. Después de los dos minutos, hacer sonar el silbato y parar la actividad.

5. Cada grupo deberá leer las peticiones realizadas.
6. El grupo con más peticiones correctas gana el punto de la ronda. Después de realizar las rondas que el docente considere necesarias, gana el juego el grupo que ha conseguido más puntos.

Estrategia 9

Nombre: I don't think so!

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Set de dos tarjetas

Función: Práctica Comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	25 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Se divide a la clase en parejas.
2. Se explican las reglas de la actividad.
3. Se recortan las tarjetas con las sugerencias para petición y se entrega un set de cartas a cada pareja.
4. Se ponen todas las cartas boca abajo en un montón en medio de los estudiantes.
5. Uno de los estudiantes escoge una tarjeta, lee la sugerencia y, de acuerdo a ésta, realiza una petición.
6. Es importante enfatizar que las peticiones deben estar precedidas por el conector *so*.
7. El otro miembro de la pareja debe tratar de contestar todas las peticiones de forma negativa inventando una excusa diferente cada vez.
8. El segundo estudiante debe realizar peticiones que no se puedan negar, ya sea porque son muy simples solo se puedan negar con una excusa que ya se usó antes.

Ejemplo:

Friends talking about English homework.

Est A: So, can you lent me your English homework?

Est B: No, sorry but I haven't finished it yet.

Est A: Ok, so, can we meet at your place to do it together?

Estrategia 10

Nombre: Watching a film!

ESTRATEGIAS PARA WELL MARCADOR DEL ACTO DE HABLA

“CONTINUAR OPINIONES”

Estrategia 1

Nombre: What are they talking about?

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Materiales: Hoja de trabajo, audio, parlantes, grabadora o computadora

Función: Concientización del uso

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	Aprox. 10 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	-------------------

1. Decir, “Each of you will get a worksheet. It has the dialogues’ transcripts with some blank spaces. You have to fill in the blanks with the words or phrases that are missing, according to the recording¹⁰”.

¹⁰ Cada uno de ustedes recibirá esta hoja de trabajo (mostrar y repartir la hoja de trabajo). Aquí están los guiones de los diálogos con espacios en blanco. Deberán llenar los espacios con las palabras o frases que faltan de acuerdo a los diálogos.”

2. Realizar el ejemplo de prueba con toda la clase y responder cualquier pregunta o duda. Reproducir el diálogo dos veces y hacer una pausa para dejar que los estudiantes completen los espacios.

3. Repetir el mismo procedimiento con los siguientes tres diálogos.

4. Dar a los estudiantes cinco minutos para que puedan revisar su trabajo en grupos y llegar a un acuerdo de las respuestas finales.

5. Revisar las respuestas conjuntamente con la clase. Algunas preguntas guía que pueden ayudar la discusión son:

-What are the dialogues about?

-What do they have in common?

-Are we trying to make an affirmation or to give an opinion? How can we know this?

-What's the sentence position of the connector *well*? Before, in the middle, or after the sentence?¹¹

11

-¿De qué se tratan los diálogos?

-¿Qué tienen en común los diálogos?

-¿Lo que expresamos es una afirmación o una opinión? ¿Cómo lo sabemos?

-¿En qué posición se encuentra el conector "well"? ¿Antes, en medio o después de la opinión?

Estrategia 2

Nombre: Opinion Mingling

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Post- its, pizarrón, marcadores

Función: Práctica Comunicativa

Número de estudiantes:	Aproximadamente 20 por clase	Duración total:	15 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. En esta actividad, los estudiantes trabajan juntos como una clase. Se eligen dos estudiantes voluntarios. Se puede decir: “Let’s think about some topics we can give our opinión about.¹²” Fomentar la participación de los estudiantes escribiendo en el pizarrón las diferentes ideas. Enlistar tantos temas como estudiantes haya en la clase, más uno para el docente.
2. Explicar a los estudiantes voluntarios que su trabajo es escribir los temas del pizarrón en un post-it. Cada tema tendrá su propio post it. Al final de la lluvia de ideas, habrá tantos post-its como temas (según el número de estudiantes + 1 para el docente).
3. Se puede decir: “Each of you will receive a post-it with a topic. You have to paste it on your chest¹³” (repartir un post-it para cada estudiante). “We’ll work together. You have to walk around the classroom and talk with as many of your classmates as possible. First, you have to read your classmate’s topic and then you’ll give your opinion about it. Later, your classmate answer you by giving his or her opinion. To conclude, you’ll have to agree or disagree with him / her with the connector *well*.¹⁴”

Representar la actividad frente a todo el grupo:

¹² Pensemos en diferentes temas sobre los que podamos dar nuestra opinión.

¹³ Cada uno recibirá un post-it con un tema que deberán pegarse en el pecho.

¹⁴ “Trabajaremos todos juntos. Caminaremos alrededor de la clase y hablaremos con la mayor cantidad de personas que podamos. Primero, leeremos el tema de nuestro compañero y daremos nuestra opinión. Después nuestro compañero dará su opinión respecto a nuestra respuesta. Y por último, nosotros continuaremos nuestra opinión empezando con el conector “well”

Tema en el post it - rock music

Docente: (primero lee la tarjeta) The greatest rock singer is Freddie Mercury.

Estudiante: Yeah, Queen is one of the best bands ever, though I think Rolling Stones is better.

Docente: Well, Queen is known world - wide.

Representar la la misma actividad por segunda vez con otro estudiante frente a todo el grupo, dejando que el estudiante empiece la interacción:

Tema en el post- it: “the best place to make friends en Quito”

Estudiante: (primero lee la tarjeta) I think the best place to make friends in Quito is Plaza Foch.

Docente: Yeah, but Eloy Alfaro bars and karaokes are also a very good option to make friends.

Estudiante : Well, and it's also close by.

El docente explica: “When you finish interacting with your classmate, you’ll exchange your cards and will look for another partner.¹⁵”

4. Monitorear la actividad, corrigiendo errores en el uso del marcador y resolviendo dudas de gramática o vocabulario.

5. Después de alrededor quince minutos (el tiempo puede variar de acuerdo al número de estudiantes) o cuando cada estudiante haya interactuado alrededor de cuatro veces, parar la actividad.

6. Fomentar la reflexión con preguntas guías, como por ejemplo:

- When is the connector *well* used?¹⁶
- What is expresses when it is used?
- Is it a formal or informal connector? Why?
- By using it, do we sound more or less aggressive when giving our opinion?
- What are other connectors we could use before opinions?

¹⁵Cuando hayan terminado la interacción, intercambien tarjetas con su compañero y busquen otro compañero”

¹⁶ ¿Cuándo usamos el conector “well”?

¿Qué expresamos cuando lo usamos?

¿Es informal o formal? ¿Por qué?

¿Es una interacción más agresiva o menos agresiva?

¿Qué otro conector podríamos usar?

Estrategia 3

Nombre: Opinion Cards

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Material: Set de tarjetas de opiniones para cada grupo, sobres

Función: Práctica Comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Los estudiantes trabajan en grupos de tres (organizar los grupos de acuerdo al número de estudiantes). Cada grupo recibe un sobre con diferentes temas (sacar las tarjetas y mostrarlas a la clase).

2. Los estudiantes sacan todas las tarjetas y las ponen sobre la mesa.

3. El estudiante 1 toma una tarjeta y lee el tema mostrándosela a los miembros.

4. El estudiante 2 expresa una opinión sobre el tema, la cual el estudiante 3 continúa usando el conector *well*. El estudiante 3 puede estar de acuerdo o no con la primera opinión.

5. Después, se debe dejar la tarjeta usada en otro montón aparte. Ejemplificar la actividad en frente de la clase con la ayuda de dos estudiantes. Por ejemplo:

Estudiante 1: Fast food (el estudiante muestra la tarjeta a los otros dos estudiantes).

Estudiante 2: I think fast food isn't very healthy for college students.

Estudiante 3: Well, it can also cause lots of serious diseases.

Preguntar, “¿El estudiante 3 estuvo de acuerdo o no?”. Realizar una práctica más en la que la opinión sea contraria.

Estudiante 1: Fast food (estudiante mostrará la tarjeta a los otros dos estudiantes).

Estudiante 2: I think fast food isn't very healthy for college students.

Estudiante 3: Well, only if we eat a lot of it.

Después los roles se intercambian entre los tres estudiantes de modo que los tres estudiantes den y continúen opiniones.

6. Monitorear el trabajo en grupos, verificando que los tres miembros del grupo estén practicando activamente. Ayudar a los estudiantes con preguntas sobre vocabulario y gramática.

Estrategia 4

Nombre: Opinions Board Game

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Materiales: Opinions Board Game, fichas, dados

Función: Práctica Comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	15 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Los estudiantes se reúnen en parejas o grupos de tres, de acuerdo al número de estudiantes en la clase.
2. A cada grupo de estudiantes se les entrega un dado de juego.
3. Cada estudiante tiene una ficha representativa. Se colocan las fichas representativas en el casillero "START". El estudiante 1 lanza el dado y avanza el número indicado a través de los casilleros del juego.
4. El estudiante lee en voz alta la oración escrita en su casillero y el signo (+) para una respuesta que esté de acuerdo y el (-) para una respuesta que esté en desacuerdo. De acuerdo al signo el estudiante sabe qué tipo de opinión debe producir.
5. El estudiante 2 lleva el tiempo con ayuda de un cronómetro. El tiempo máximo que el estudiante 1 puede tomarse para expresar su opinión es de un minuto.
6. Si la opinión no se expresó usando "well" como conector o no se respetó el signo (+ o -), el estudiante 1 pierde el punto y tendrá que retroceder hasta su puesto anterior y es el turno del siguiente estudiante. Caso contrario, el estudiante gana un punto y así sucesivamente.
7. Uno de los estudiantes debe llevar el conteo de los puntos de cada integrante.

8. Gana el primer estudiante en llegar al casillero “End”

Estrategia 5

Nombre: Opinion Pelmanism

Grupo: Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR

Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia: Universitario

Materiales:

Función: Concientización e interpretación del uso

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. El docente recorta las tarjetas del juego de memoria. Se divide a los estudiantes en parejas.

Se entrega un set de cartas a cada pareja.

2. Los estudiantes barajan el set de tarjetas de modo que todas las tarjetas estén completamente mezcladas.

3. Los estudiantes acomodan todas las cartas boca abajo sobre su escritorio de modo que no se puedan leer. La mitad de las cartas contiene un pequeño diálogo de opinión y la otra mitad contiene opiniones que completan cada diálogo y que empiezan con el conector *well*. Cada diálogo tendrá solamente una opción de carta para completarlo.

4. El estudiante 1 gira una carta y lee su contenido. Luego gira otra carta de su elección y la lee. De acuerdo al contenido de ambas cartas decide si es que forman un par o no.

5. Si las dos cartas forman un par, el estudiante las toma. Si las cartas no forman un par, el estudiante las coloca en los mismos lugares que tenían antes de tomarlas.

6. Ahora es el turno del estudiante 2.

7. El reto del juego también consiste en recordar en qué lugar se encuentran las diferentes cartas que forman un par.

Estrategia 6**Nombre:** Beach Ball**Grupo:** Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR**Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia:** Universitario**Materiales:** Pelota de playa con preguntas, cinta adhesiva, marcador permanente**Función:** Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. El docente prepara una pelota de playa con anterioridad. En la pelota escribe diferentes preguntas o frases que generen opiniones. Ejemplo:

2. El docente avienta la pelota a uno de sus estudiantes. El estudiante la recibe y lee la pregunta que esté frente a él. Después, contesta la pregunta con su opinión. Ejemplo:

What's your favorite movie and why?

Estudiante 1: I love Avengers movies because they have superheroes and lots of action scenes.

3. El estudiante 1 avienta la pelota a un segundo estudiante el cual continúa la opinión usando el conector *well*. Ejemplo:

Estudiante 2: Well, they are also really good because they have amazing special effects.

4. El estudiante 2 avienta la pelota a un nuevo estudiante, quien empieza nuevamente el ciclo.

Estrategia 7**Nombre:** The Three Corners**Grupo:** Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR**Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia:** Universitario**Materiales:** Lista de afirmaciones controversiales**Función:** Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. En cada esquina de la clase el docente pega un pequeño cartel con las palabras “De acuerdo”, “En desacuerdo”, “No estoy seguro”.
2. Se divide a los estudiantes en cuatro grupos, tratando que cada grupo tenga un número similar de estudiantes.
3. El docente tiene una lista de afirmaciones controversiales.
4. Cada grupo tiene un representante para cada ronda.
5. En cada ronda el docente lee una de las afirmaciones.
6. Los representantes se mueven a la esquina que describe mejor su opinión respecto a la afirmación. Después cada uno tiene que completar la afirmación al expresar su opinión usando el conector *well*. Ejemplo:

Docente: Making mistakes in English is OK as long as people can understand the general idea.

Estudiante en la esquina “De acuerdo”: Well, the most important thing in English is to be able to communicate.

Estudiante en la esquina “En desacuerdo”: Well, not really, because students need to use proper grammar when speaking.

Estudiante en la esquina “No estoy seguro”: Well, it is kind of important to have a good grammar but also the main objective is to communicate our ideas.

7. El representante que haya producido la oración con menos errores gana el punto para su grupo. Después se escoge nuevos representantes de cada grupo y se inicia nuevamente.

Estrategia 8**Nombre:** Topics Boxing Match**Grupo:** Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR**Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia:** Universitario**Material:** Tarjetas de debate y tarjetas de opinión**Función:** Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Esta estrategia se compone de algunos debates cortos que se realizan en varios días o semanas.
2. Dividir a la clase en cinco grupos de cuatro integrantes.
3. Un representante de cada grupo tomará una carta-tema al azar. Cada carta describe una situación debatible. Cada situación está acompañada por dos cartas de posición. Cada tarjeta de opinión muestra una perspectiva en relación a la situación inicial.
4. Dividir cada grupo en dos subgrupos. Cada subgrupo está a cargo de defender una de las posiciones.
5. Explicar a los estudiantes que deben realizar una búsqueda de argumentos que les permita defender su posición.
6. Explicar las reglas del debate:
 - a. Se espera que los estudiantes usen el conector *well* tan seguido como fuese posible al continuar sus opiniones .
 - b. Cada vez que un estudiante haga un uso correcto del conector *well* de continuidad, el docente tocará una campana.

Extensión:

Al final de cada debate se puede realizar una discusión general sobre los puntos más importantes cubiertos en el debate.

Estrategia 9**Nombre:** Opinion Mingling**Grupo:** Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR**Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia:** Universitario**Material:** Tarjetas de conversación cortadas, papel y esferos**Función:** Concientización e interpretación

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Existen cinco conversaciones que contienen opiniones precedidas por el marcador *well*.
Cada conversación está dividida en 4 tarjetas.
2. Se recortan las conversaciones en sus diferentes partes y se entrega una tarjeta a cada estudiante al azar.
3. Se explica a los estudiantes que cada uno tiene una parte de una conversación y que cada conversación está conformada por 4 tarjetas.
4. Los estudiantes caminan alrededor de la clase buscando a los integrantes que poseen las otras tarjetas necesarias para completar la conversación.
5. Una vez que se encuentren los cuatro miembros, deben organizar las tarjetas de modo que la conversación tenga sentido completo.
6. El docente monitorea que todas las conversaciones estén formadas correctamente.
7. Una vez ordenada la conversación, cada grupo debe escribir una conversación similar a la original y luego representarla en frente de la clase.

Estrategia 10**Nombre:** My English Learning**Grupo:** Nivel previo al B1 de acuerdo al CEFR**Nivel educativo en donde se aplicará la estrategia:** Universitario**Materiales:** Hoja de trabajo**Función:** Práctica comunicativa

Número de estudiantes:	20 por clase aproximadamente	Duración total:	20 minutos
-------------------------------	------------------------------	------------------------	------------

1. Los estudiantes leen las diez preguntas sobre su clase y su proceso de aprendizaje de inglés.
 2. Escriben su respuesta en la columna marcada como “My opinion”.
 3. Los estudiantes se ponen de pie y le hacen cada pregunta a un miembro diferente de la clase.
 4. Cuando su compañero haya respondido la pregunta, el estudiante 1 debe preguntarle el porqué. El estudiante 2 da una explicación a su respuesta usando el conector *well* de continuidad, a lo que el estudiante 1 responde con su respuesta escrita.
 5. Las respuestas se deben anotar en la columna marcada como “My classmate’s opinion”.
- Motivar a los estudiantes a realizar cada pregunta a un estudiante diferente, de modo que puedan hablar con 10 personas distintas

CONCLUSIONES

En primer lugar, es importante mencionar que el objetivo general propuesto al inicio de este proyecto se ha cumplido a cabalidad, ya que diseñó un juego de veinte estrategias didácticas dirigidas a fomentar la conciencia, la interpretación y la práctica comunicativa de los marcadores pragmáticos *so* y *well* en estudiantes de inglés como lengua extranjera que se encuentran en el nivel B1 de acuerdo al CEFR. Cada una de estas estrategias se ha diseñado con las características del grupo meta en mente, tales como la edad, el nivel educativo, y las destrezas necesarias que se deben desarrollar de acuerdo a su proficiencia en la lengua.

Por otro lado, en lo concerniente a los objetivos específicos planteados, junto con las estrategias didácticas se han diseñado las hojas de trabajo, cómics, etc. necesarias para llevarlas a cabo. Las estrategias que requieren de una hoja de trabajo o de otro recurso multimedia o digital, se han acompañado del respectivo recurso. Además, las estrategias están dirigidas específicamente a los usos con los cuales los estudiantes mostraron mayor dificultad, es decir, *so* – marcador de petición y *well* - marcador de continuidad de opinión. A través de la aplicación de un cuestionario y la tabulación de los resultados obtenidos, se determinaron dichos usos. Por lo tanto, los objetivos específicos también se han cumplido. A continuación se presentan las conclusiones que se han extraído del presente trabajo:

1. Los programas de enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera que se llevan a cabo en Ecuador constan de diversas estrategias y materiales destinados a desarrollar la gramática, la comprensión auditiva y lectora, y la expresión oral y escrita, mas no cuentan con suficientes recursos específicos destinados a desarrollar la competencia pragmática. Asimismo, los libros de texto usados cuentan con un enfoque limitado en relación al desarrollo de la competencia pragmática y se

centran casi excesivamente en el aspecto gramatical, léxico y semántico de la lengua.

2. Se concluye que las actividades que existen en relación a la competencia pragmática apuntan principalmente a la realización de actos de habla comunes en la lengua extranjera, tales como “solicitudes”, “agradecimiento”, “promesa”, etc. Aunque dichas actividades ayudan a desarrollar la competencia pragmática, es necesario que otras áreas de la pragmática se tomen en cuenta como es el caso de los marcadores pragmáticos, a fin de que los aprendientes cuenten con recursos necesarios para expresar exactamente lo que pretenden transmitir y para que puedan decodificar el significado que su interlocutor pretende comunicar.
3. Se concluye que, debido a que no existen suficientes actividades destinadas a desarrollar la competencia pragmática de los estudiante y debido a la dificultad de tener contacto real con hablantes nativos (el único contacto suele ser el docente), es común que los estudiantes de EFL lleguen a niveles avanzados en su nivel de competencia gramatical, mas cuenten con destrezas menos desarrolladas en el aspecto pragmático. Por otro lado, las pruebas estandarizadas a nivel internacional se enfocan en varias áreas, pero no evalúan la habilidad pragmática de los estudiantes, lo cual desmotiva la inclusión de las actividades o estrategias didácticas que desarrollen estos aspectos.
4. Ya que el inglés se enseña como lengua extranjera, los estudiantes no tienen fácil acceso a contextos comunicativos relevantes y naturales en los que puedan practicar la lengua y, a través de esta interacción, desarrollar la competencia pragmática y el uso de los marcadores pragmáticos. Es común que el único contexto comunicativo en el que utilizan el inglés sea dentro del aula de clase e inclusive en este caso, los estudiantes tienen la tendencia a utilizarlo solamente con

el docente. En la interacción con sus compañeros de clase utilizan, su lengua madre el español. Esta falta de contacto real perjudica y limita el desarrollo de la competencia pragmática en diferentes áreas de la misma.

5. Después de la revisión bibliográfica, se concluye que el número de estudios sobre el desarrollo de los marcadores pragmáticos del inglés como lengua extranjera en hablantes nativos de español es bastante reducido. Se han realizado varios trabajos sobre los marcadores pragmáticos, pero estas investigaciones se han centrado principalmente en el uso que les dan los hablantes nativos del inglés en diferentes contextos. Por otro lado, los estudios que se han realizado en el contexto de segundas lenguas se han centrado en hablantes nativos de alemán. Además, los estudios realizados se enfocan sobre todo en una descripción del significado o del uso de los marcadores y no en desarrollar estrategias que ayuden a los docentes y estudiantes a fomentar su uso.
6. A partir de la aplicación del cuestionario sobre los dos marcadores pragmáticos, *so* y *well* se determinó que los usos con los que los estudiantes muestran mayores dificultades de uso son *so como marcador del acto de habla "solicitud"* y *well como marcador del acto de habla "opinión"*. Una vez terminada la tabulación de los resultados de las que los cuestionarios, se evidenció que los estudiantes tienen una probabilidad de error más alta en estos dos casos.
7. A pesar de que los estudiantes se encuentran en el mismo nivel de inglés de la PUCE, correspondiente al nivel previo al B1, y muestran cierta homogeneidad en relación a su uso léxico y gramatical, los resultados del cuestionario demuestran que los estudiantes varían en un uso apropiado de los marcadores pragmáticos. Por lo tanto, como se había mencionado anteriormente, es común que los estudiantes de inglés como lengua extranjera lleguen a niveles avanzados de competencia

gramatical y léxica, mas no necesariamente se consoliden como comunicadores efectivos. Las destrezas que se han desarrollado en el aula de clase corresponden a contextos controlados por lo que, al momento de comunicarse con hablantes nativos en contextos determinados, los estudiantes son incapaces de comunicar un significado discursivo que vaya más allá de la forma lingüística.

8. En relación a las estrategias didácticas diseñadas, se concluye que el método ecléctico es el más adecuado a fin de crear actividades variadas que capten la atención de los estudiantes, ya que se puede hacer uso de diferentes recursos didácticos, tales como juegos de mesa, videos, audios, etc. El método ecléctico provee una amplia gama de recursos que se pueden utilizar para desarrollar diversas áreas de la competencia lingüística de los aprendientes. A través de estos recursos, es posible desarrollar diferentes destrezas relacionadas con la escritura, la lectura y la comunicación oral. El escoger un solo método o enfoque limita las opciones y las estrategias didácticas de las que el docente puede echar mano para alcanzar los objetivos planteados.
9. Se concluye que las actividades que componen las estrategias didácticas deben estar dirigidas a tres áreas importantes en el desarrollo del uso de los marcadores pragmáticos: la concientización del uso, la interpretación del significado discursivo o fuerza ilocutiva, y la práctica comunicativa. Cada una de las actividades está dirigida a un área específica. Las estrategias dirigidas a la concientización del uso se deben aplicar en las primeras etapas del proceso, a fin de que los estudiantes puedan reconocer la forma en dichos contextos determinados. Seguidamente, se proponen las estrategias de interpretación del uso en las cuales los estudiantes no solamente son capaces de reconocer la existencia de estas formas, sino que están preparados para percibir las diferencias en el significado ilocutivo a través de los

marcadores pragmáticos. Finalmente, las estrategias didácticas dirigidas a la práctica comunicativa proponen contextos significativos en los cuales los estudiantes pueden practicar el uso de los marcadores. Los tres elementos conforman un todo que ayuda al estudiante tanto a interpretar como a codificar significados a través del uso de los marcadores pragmáticos.

10. El presente trabajo tiene como objetivo el proponer las estrategias didácticas que servirían para desarrollar el uso de los marcadores pragmáticos; no obstante, un nuevo estudio podría aplicarlas y determinar si han cumplido su objetivo. Debido al tiempo y los recursos disponibles este trabajo ha constituido solamente un aporte al desarrollo de los usos de marcadores pragmáticos.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda implementar estrategias y actividades que sirvan para desarrollar diversos aspectos de la competencia pragmática en los libros de textos que se utilizan en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Es necesario que estas actividades estén presentes a través de todo el texto y que se organicen de tal modo que tengan concatenación con los temas gramaticales y léxicos que se presenten en dicha unidad. Asimismo, se recomienda que las estrategias didácticas que se apliquen tengan relación con diversas áreas de la pragmática y no solamente con los actos de habla, a pesar de que son beneficiosos como un marco de referencia en el que se pueden encuadrar los otros elementos pragmáticos. Por ejemplo, sería importante concientizar y practicar el uso de marcadores pragmáticos tales como *you know, so, well, I mean, like, etc.* y que su uso y función coincidan con los actos de habla dentro de los que ocurren más comúnmente.
2. Es necesario que los docentes evalúen continuamente el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes. De la misma manera que se han creado instrumentos (lecciones, pruebas, tareas, etc.) para la evaluación de los aspectos gramaticales y léxicos, e inclusive de los aspectos semánticos de la lengua extranjera, es necesario que se creen instrumentos destinados a la evaluación del uso real que se le da a la lengua y, por ende, de sus aspectos pragmáticos. En relación a este tema también se recomienda que se incluya la competencia pragmática en los componentes de pruebas estandarizadas internacionales tales como el TOEFL o los exámenes de Cambridge, como el FCE.
3. Se recomienda que se establezcan ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes puedan tener contacto con hablantes nativos de la lengua extranjera. Una de las formas es fortalecer grupos de estudio y de conversación mixtos en los

que los estudiantes ayuden a hablantes ingleses al mismo tiempo que estos ayudan a los hablantes españoles. Se puede crear un programa de conversación con los estudiantes de programas de español como segunda lengua, lo cual sería beneficioso para ambas partes. De la misma manera, se pueden incrementar el uso de diálogos y de videos, obtenidos de programas de televisión, noticias, películas, etc. que muestren elementos de uso pragmático.

4. Después de la revisión bibliográfica se recomienda que, debido a la escasez de estudios referentes al tema, que se realicen estudios de carácter exploratorio, descriptivo y aplicado en relación al uso que los estudiantes nativos hablantes de español le dan a los marcadores pragmáticos ingleses y a la interferencia que puede tener el español en la competencia pragmática de los estudiantes de EFL. De la misma manera, estas investigaciones se deben centrar en proveer a los docentes estrategias y actividades que les ayuden a desarrollar el uso y la interpretación de los marcadores pragmáticos.
5. Se recomienda que se realice un segundo estudio de tipo experimental-aplicado en el que se apliquen las estrategias didácticas que se han diseñado. Este estudio estaría dirigido ya no a describir brevemente la situación actual de la muestra, sino más bien a evaluar el progreso que puedan tener los estudiantes en el uso que tienen de los marcadores *so* y *well*, en las funciones interaccionales que se han tratado. La realización de dicho estudio sería un gran aporte a la enseñanza de inglés como una lengua extranjera en hablantes nativos del español, ya que podría esclarecer si es que efectivamente el docente y las estrategias que decida usar o no usar tienen alguna ingerencia en el desarrollo pragmático de sus estudiantes y, en última instancia, en que se constituyan como comunicadores exitosos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aijmer, K. (2002). *English Discourse Particles: Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Alcón, S., y Martínez-Flor, A. (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Allami, H., y Naeimi, A. (2011). A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Elsevier*, 43(1), 385-406.
- Andersen, G., y Fretheim, T. (2000). *Pragmatic Markers and Propositional Attitude*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Arcos, E. (2013). *Investigación sobre la aplicación de la pragmática lingüística en la interpretación simultánea en el Ecuador en el caso del par de lenguas inglés-español*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Asher, J. (2000). *Total Physical Response*. California: San Jose State University.
- Austin, J. (1988). *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertuccelli, M. (1996). *Qué es la pragmática*. Buenos Aires, Argentina: Instrumentos Paidós.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman. London: Longman.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Boyero, M., y Bustos, J. (2005). *Aportación al estudio de los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Brinton, L. (1996). *Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin, Russia: Mouton de Gruyter.
- Bushra, M. (28 de abril de 2003). Time tested methods of teaching. *Yemen Times*. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/429761390?accountid=13357>.
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En B. D. Celce-Murcia, & M. Snow (Edits.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.

Centro Virtual Cervantes. (2 de septiembre de 2015). *Aprendizaje Inductivo*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm

Council of Europe. (9 de mayo de 2004). *CERF*. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Crystal, D. (2009). *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Academic Exchange Service, DAAD. (3 de junio de 2001). Recuperado de <https://www.daad.de/en/>

Echeverría, R. (2009). *The Role of Pragmatics in Second Language Teaching*. MA TESOL Collection.

Erman, B. (1992). Female and male usage of pragmatic expressions in same-sex and mixedsex interaction. *Language Variation and Change*(4), 217–234.

Escandell, V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación.

Eslamia, Z., Mirzaeib, A., y Dini, S. (2015). The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence. *System*, 48, 99-111.

Finell, A. (1989). Well Now and Then. *Squib Journal of Pragmatics*(13), 653-656.

Fischer, K. (Ed.) (2008). *Approaches to Discourse Particles*. Oxford, England: Elsevier.

Fitzmaurice, S., y Taavitsainen, I. (Edits.). (2008). Methods in Historical Pragmatics. *Topics in English Linguistics [TiEL]* 52.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*(31), 931-952.

Fries, C. (2000). *Teaching English as Foreign Language*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.

García, J. (2005). *Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua a niños inmigrantes*. Málaga: Centro Virtual Cervantes.

Gómez, I., y García, J. (2014). *Manual de didáctica: aprender a enseñar*. Madrid: Pirpamide.

Gordon, D y Lakoff, G. (1971). *Conversational postulates*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Grice, H. (1999). *Logic and conversation*. New York, United States: Academic Press.

- Haggan, M. (2010). Text messaging, pragmatic competence, and affective facilitation in the EFL context: A pilot study. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 23-45.
- Hummel, K. (2014). *Linguistics in the World: Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM. (2014). *Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Jucker, A. (Ed.). (1995). *Historical Pragmatics: Pragmatic Developments in the History of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?» inf. téc., Honolulu.*: Hawai: University of Hawai.
- Krashen, S., y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. California: University of Southern California.
- Lakoff, G., y Ross, J. (1973). *Is deep structure necessary?* . Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leech, G. (1985). *Principles of Pragmatics* . Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Lehr, F. (1987). Report: Suggestopedia. *Language Arts*, 64(7), 778-781.
- Lenk, U. (1998). Discourse Coherence. Functions of Discourse Markers in Spoken English. *Language in Performance*, 15.
- Littlewood, W. (2008). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al Enfoque Comunicativo*. Madrid: Cambridge: University Press.
- Martínez, B., y Fernández, A. (2008). *The teachability of pragmatics in SLA: friends' humour through Grice" por Beatriz Martínez Fernández y Almudena Fernández Fontecha*. España: Universidad de La Rioja.
- Martyniuk, W. (2006). *Aligning Tests with the CEFR: Reflections on Using the Council of Europe's draft Manual*. Cambridge, Great Britain : Cambridge University Press .
- Ministerio de Educación y Cultura de España, MECD. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

- Mellow, J. (2000). *Western influences on indigenous language teaching*. New York: Longman.
- Montesinos, M. (2012). *Evaluación pragmático-traductológica, en base a la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson de las traducciones actuales de las explicaciones que se encuentran expuestas en las cédulas de la sección colonial y republicana del Museo del Banco Central*. Ecuador: Pontificia Universidad Católica.
- Müller, S. (2005). *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse*. Amsterdam: Pragmatics & Beyond New Series.
- Muñoz, C. (2004). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Patel, M., y Jain, P. (2008). *English Language Teaching: Methods, Tools & Techniques*. Jaipur: Publishers & Distributors.
- Real Academia Española, RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Paidós.
- Ramajo, A. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática e intercultural de aprendientes árabes de diversas variedades dialectales*. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Reyes, G. (1987). *La pragmática lingüística*. Madrid, España: Gredos.
- _____ (1994). *El ABC de la pragmática*. Madrid, España: Arco Libros.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2014, p. 12). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, I. (2012). *Una propuesta de análisis de tres novelas ecuatorianas desde las teorías de la pragmática*. Quito: Pontificia Universidad Católica.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Schourup, L. (1985). *Common discourse particles in English conversation: like, well, & know*. New York, United States: Garland.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid, España: Catédra.
- Segovia, J., y Pérez, M. (2015). *Aprendiendo a enseñar: manual práctico de didáctica*. Madrid, España: Pirámide.
- Svartvik, J., y Quirk, R. (1983). A Corpus of English Conversation. *Journal of English Linguistics*, 16(1).

- Taguchi, N. (2012). *Second Language Acquisition: Context, Individual Differences and Pragmatic Competence*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Urbina, M. (2009). Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista Biocenosis*, 1-20.
- Vanderveken, D., y Kubo, S. (Edits.). (2002). *Essays in Speech Act Theory*. Amsterdam, Natherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la gramática*. Barcelona, España: Gredos.
- Wei, L. (Ed.). (2013). *Introducing Linguistics: Applied Linguistics*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- Whong, M. (2011). *Language Teaching: Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Zhu, W. (2014). Rapport management in strong disagreement: an investigation of a community of Chinese speakers of English. *Text & Talk*, 34(4).
- Zhu, W. (2012). Polite Requestive Strategies in Emails: An Investigation of Pragmatic Competence of Chinese EFL Learners. *RELC*, 4(1), 34-56.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIOS APLICADOS A LA MUESTRA

Pragmatic Markers Questionnaire

Fill in the blanks with SO or WELL according to the context and meaning of the dialogue.

Dialogue 1:

Mary, George and Cristina are studying the same major at PUCE and they are really good friends. It is Friday night and they are planning what to do on the weekend.

M: Ok, guys, 1) _____, let's see what we are going to do on Saturday. Cris, did you ask your friends to come dancing with us?

C: 2) _____, I didn't have time to talk to them. We have so much work to do, with the exams and everything. 3) _____, do we have another plan?

G: Maybe we can go to the movies to watch the new X- Men movie. I read it has amazing special effects; 4) _____ I think that we still can have some fun.

M: Yeah, but I don't really like super heroes movies, 5) _____ ...

C: It can be a good idea. 6) _____, the X-Men aren't really super heroes, are they?

M: Yeah..., they're cool but everything is so unreal...I can't really relate to the story. They always beat up the villain at the end. There's no emotion there. No expectation.

G: 7) _____, they're cool like that, you know.

M: 8) _____ I could tell the ending before watching the movie, ha-ha. Let's see...what about karaoke? Remember Pedro told us about this great karaoke in Eloy Alfaro?

C: Yeah...He said it was quite cheap and that it had a great song selection.

M: Yes and also that we can park nearby and that's really safe.

C: 9) _____....

G: Ok, it's a deal!

Dialogue 2

It is Saturday night and Mary, George and Cristina decided to try the new karaoke one of their classmates suggested.

G: We were lucky to have found a table. It's really crowded. Let's see...I think I want to start with an Aerosmith song...What do you think, girls?

C: 1) _____, Aerosmith is kinda old.

G: Hey! It's not old! It's classic rock. 2) _____, what are you going to choose, Mary?

M: 3) _____, I will sing a Madonna's song! **cough* *cough** I love them. George, you have the songbook. 4) _____ maybe you can look up a good song for me.

G: Yeah sure but 5) _____ I don't really like Madonna 6) _____...

C: Ok, don't worry ha-ha. Mary 4152 is "Like a Virgin". Now, I want to sing 8475 "Mujeres Divinas". I love mariachis' songs. My dad loves them and since I was a little girl I learned them by heart...

M: **cough** They're amazing! I love the traditional clothes too. The hats, the pants...

G: Yeah... maybe next I'll sing a ranchera... You'll see girls! I'm an amazing singer...

C: Let's see how much you score, ha-ha...7) _____, rancheras are special so they need a special voice. Now, let's choose another song... I think I will go with something new... maybe "Let her go" by Passenger. What kind of music is it?

G: 8) _____, I think some kind of soft rock?

M: His voice is very soft..... 9) _____ maybe folk music **cough* *cough**

C: Yeah...

G: Yeah. You are right definitely folk ...10) _____....

C: 11) _____....

G: Shall we start, then?

M: **cough* *cough** Oh, guys... I have a sore throat... I think I'm only going to cheer you on...

C and G: Sure! No problem...

Dialogue 3

It's now Monday morning and Mary, George and Cristina are having a cappuccino at PUCE's Café Francés. They are talking about what they did on Sunday.

G: 1) _____, what did you do on Sunday?

M: I went to the swimming pool with my family. But, remember I had a terrible cold on Saturday?

2) _____...

G: 3) _____, did it get worse?

M: Yeah, well I was dying on Sunday night ... my mom gave me some medicine. I feel better now... What about you, Cris?

C: 4) _____ I went to the old town with my cousins ... They came from Esmeraldas and I took them sightseeing.

G: That's really nice, did they enjoy it?

C: Yeah, 5) _____, it was so cold on Sunday. They really don't like cold weather, but it was fun. We ate some "pernil" sandwiches for lunch; 6) _____ they ate something different while they were in town.

G: That's cool. 7) _____ I can't really eat "pernil"... I get stomach cramps. It's really weird actually...

M: 8) _____ maybe you're allergic to pork.

G: Probably ...hey, Cris, isn't your dad a doctor?

C: Yeah, he specialized in nutrition.

G: 9) _____, maybe you can talk to him.

C: Yeah, sure. No problem, and what did you do George?

G: I ate out with my parents. We went to Alli's in Tumbaco. It was great.

M: Hey, I've heard about that place! It's quite good, right?

G: Yeah, it's amazing! 10) _____, the food is great, the decoration is really nice and it's decently priced too ..

C: Look, guys! It's already 9 ... We should get going.

M: 11) _____....

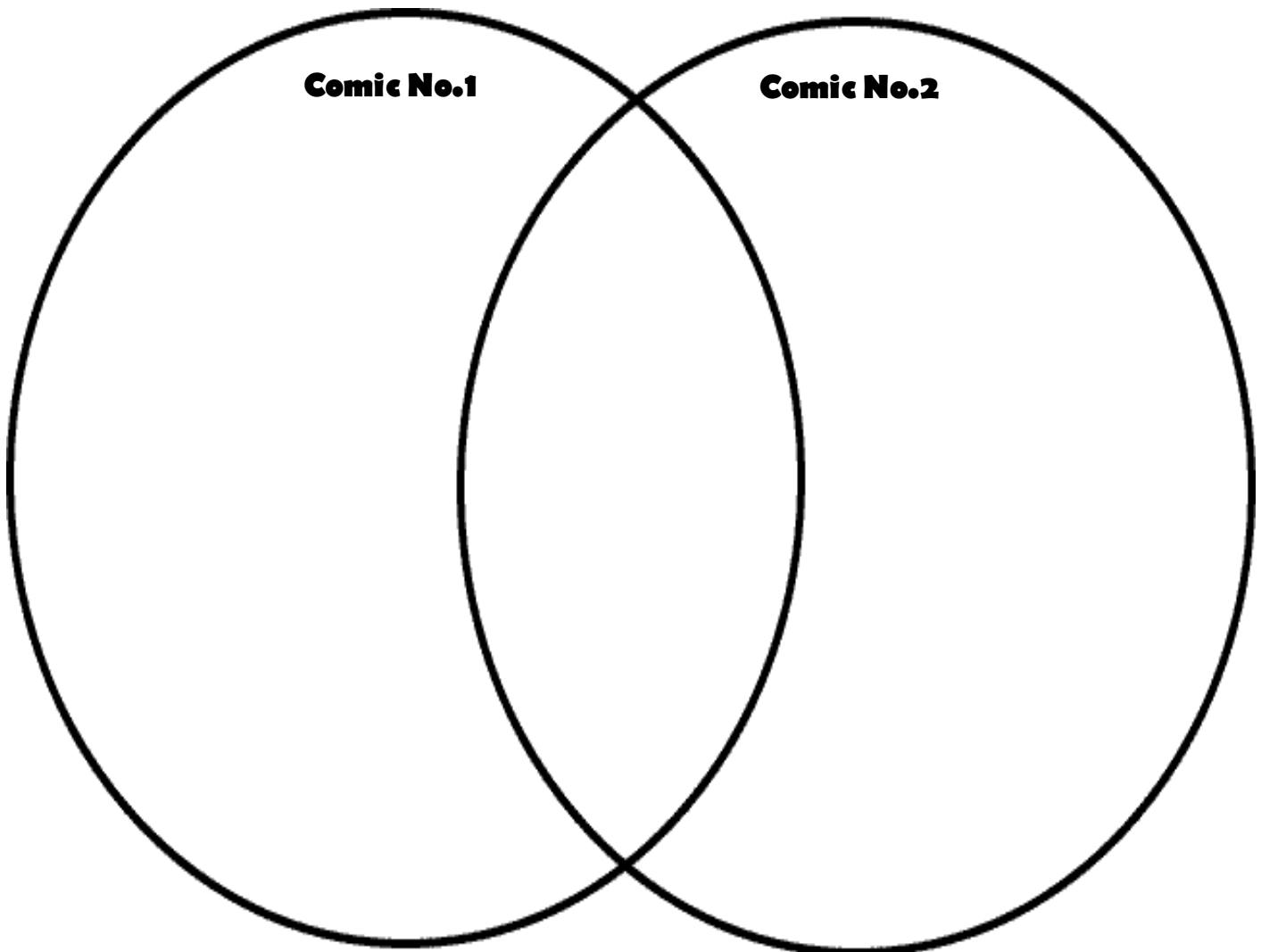
G: Let's go.

**ANEXO2: HOJAS DE TRABAJO PARA LAS ESTRATEGIAS DE SO -
MARCADOR DEL ACTO DE HABLA “SOLICITUD”**

Comic strips

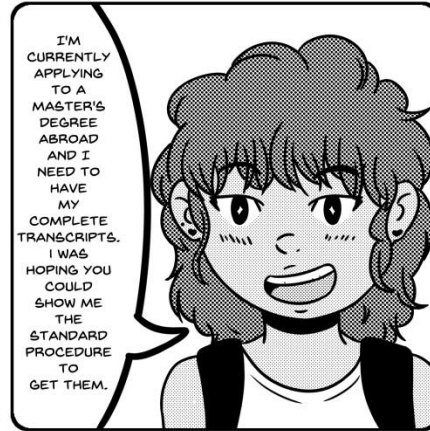
1. Complete the following Venn diagram comparing the two comics you previously read. Use the following questions to help you determine the similarities and differences between the two situations.

- ✓ Do both situations have the same level of formality? Why?
- ✓ Where are these events taking place? Do they have the same context?
- ✓ What is the main objective in both situations? What does the speaker want?
- ✓ Do the speakers in both comics use the same type of vocabulary?
- ✓ Can you see any difference in the language the speakers use in the comics?
- ✓ What is the meaning of so in the conversations?
- ✓ What other word can we use before the word so?



2. Reflection questions. Think about the following questions and then discuss your ideas with a classmate. Be ready to share your ideas with the class.

- Which comic is more formal? Why?
- What elements of the situation make you think that way?
- Can you use context or language clues to determine the formality of the comic?
- What connectors are used in the dialogues? Which ones do you think are formal and which ones informal? Why?
- When can I use “so” before a request? What kind of context do you think I need?
- Can I exchange the connectors between the two dialogues? Why or why not?



J. HANSEN '13



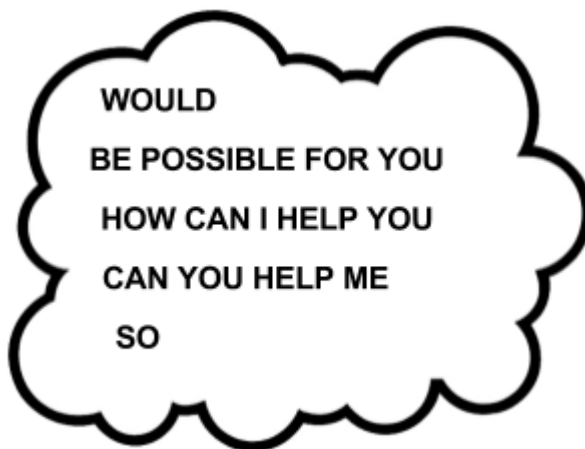
J. HANSEN '13

Request puzzle

1. Each group of words bellow can be arranged to form two conversations with requests. One conversation is more formal than the other one. Complete the two conversations in each set each with the words in the word bank. Use each word only once.

SET NUMBER 1

1. Mary talks with Professor Kelly, outside the staffroom at her university.



Mary: Good morning, Professor Kelly. Do you have a minute?

Professor Kelly: Of course, Mary.

_____?
Mary: I am starting my new project in international business laws and I know you're an expert in this field.

_____to recommend some research resources to me?

Professor Kelly: Sure, Mary. I will send you some interesting book titles by email.

2. Mary meets his friend Josh in the cafeteria line.

Josh: Hey, Mary! How are you doing?

Mary: Hi, Josh! Great, I've just talked with Professor Kelly about our new Law project. You know...the one about international laws. I finally decided to talk about business laws.

Josh: Oh, I haven't even started yet. _____think some good topic ideas?

Mary: Sure, I still have some very good ideas.

SET NUMBER 2

1. Alexander goes to see his university doctor for the second time due to a sore throat.

Doctor: Good morning, Alex. How have you been feeling?

Alexander: I feel a bit better but my throat is still a bit sore. I _____if you _____ me some stronger antibiotics.



Doctor: Well, I'll have to check your throat first. Now, open your mouth.

2. Alexander chats with his good old friend Carlos about home remedies.

Carlos: Hey man! _____?

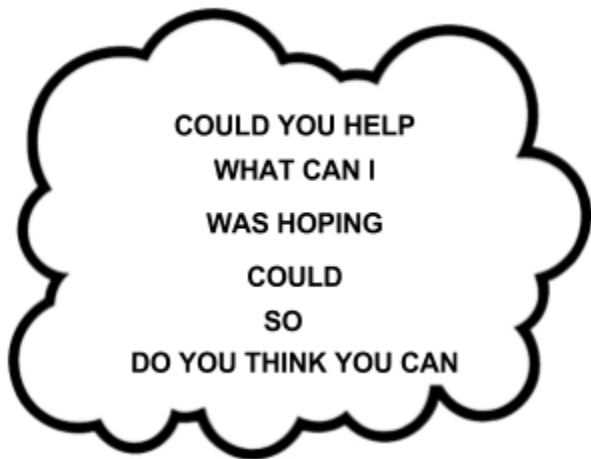
Alexander: Hey, bro. Not that good. Remember I got sick last week? My throat is still sore.

Carlos: Well, my mother has some really good home remedies for a sore throat.

Alexander: Really? _____, _____ text them to me?

SET NUMBER 3

1. Magdalena goes to the Academic Secretary to find out how to get her academic transcripts.



Magdalena: Good afternoon. Excuse, _____ me with some certificates I need.

Academic Secretary: Sure, no problem. _____ do for you?

Magdalena: I'm currently applying to a master's degree abroad and I need to have my complete transcripts. I _____ you _____ show me the standard procedure to get them.

Academic Secretary. Absolutely.

2. Magdalena arrives home and tells her mom the good news.

Magdalena: Mom! I'm so excited! I have everything ready to send my application form for the masters I told you about.

Mother: Wow, honey! That's great. But don't forget you need to have your transcripts translated.

Magdalena: Oh, no! I completely forgot and I don't have time now. _____, _____ look for a translator company online? I'll call them when I'm back from school.

REQUESTS CUT-OUT

SET 1

Henry: Excuse me; sorry to bother you, could you take our picture? If it isn't too much trouble....

Stranger: Sure, no problem. Where would you like to stand?

Henry: Thank you so much. Here in front of the Eiffel Tower would be great.

Stranger: Ok, say cheese!

Bobby: (trying to study) Hey, bro! I have a really important test tomorrow. So, can you please keep it down with the video games?

Paul: Ugh... sorry, man! I didn't even notice.

Bobby: It's ok. It's just I wish I could join.

SET 2

Sandra: Mr. Smith, sorry to bother you. May I come in?

Boss: Hi Sandra. What can I do for you?

Sandra: Well, I was wondering if you mind if I leave a little bit earlier tomorrow. I have a really important test and I don't want to risk arriving late.

Boss: Oh, not. Don't worry.

Sister: Hello?

Penny: Carla! I can finally reach you! I've been calling you all day.

Sister: Sorry, sis. I've been busy. What's up?

Penny: I have double shift at Supermaxi today. So, can you please tell dad and mom?

Sister: Ok, no problem.

SET 3

Bill: Oh, no, my phone is dead!

Luke: Well, that always happens to me. Have you got a charger?

Bill: No, man. I lost mine last week. I really need to make this call. So, can I use yours just this time, please?

Luke: Sure, no problem. It's right here in my backpack

Claire: Professor, may I come in to speak to you for a moment?

Professor Thomson: Yeah, sure. Come in Claire. Take a sit. How can I help you?

Claire: Well, I really want to improve my grade in the last test. I know I could have done better than I did. Would you mind giving me the chance to present some extra work?

Professor Thomson: Let me think about it and I'll let you know, ok?

Claire: Thank you, Professor!

SET 4

Paula: Oh, my pen's run out! I can't believe it! I just had one more exercise to go.

Michael: Let me see. I think I have another blue pen.

Paula: Yeah? So, could I borrow yours until the end of the day?

Michael: Here it is! Yeah, sure. No problem.

Nurse: Good morning. How can I help you?

Student: Good morning. I've had a terrible headache since yesterday afternoon.

Nurse: Ok, have you experienced any fever or a sore throat?

Student: Not really. I think it's stress because I'm in midterms. Do you think you could give me a pill?

Nurse: Sure, here you have one. Please take care and relax.

SET 5

Claudia: Hey mom. I'm calling to see if you are buying groceries today.

Mom: Yeah, darling. Do you need something? I'm driving there right now.

Claudia: Well, I'm in my exam week and I feel so sleepy; so could you bring me some V220?

Mom: Yeah, don't worry. I saw that you don't have any diet cokes. Do you want me to buy some?

Claudia: Yeah! So, if you buy those, then buy some nachos too.

Henry: Good morning. Excuse me; I was looking for information about the language courses.

Secretary: Ok, how can I help you?

Henry: I changed one of my subjects schedule and I was wondering if I could change the time of my language course.

Secretary: Let me check your indo and then we'll try to find a solution.

ANSWER KEY

SET 1

Conversation 1

Henry: Excuse me; sorry to bother you, could you take our picture? If it isn't too much trouble...

Stranger: Sure, no problem. Where would you like to stand?

Henry: Thank you so much. Here in front of the Eiffel Tower would be great.

Stranger: Ok, say cheese!

Conversation 2

Bobby: (trying to study) Hey, bro! I have a really important test tomorrow. So, can you please keep it down with the video games?

Paul: Ugh... sorry, man! I didn't even notice.

Bobby: It's ok. It's just.... I wish I could join you.

SET 2

Conversation 1

Sandra: Mr. Smith, sorry to bother you. May I come in?

Boss: Hi Sandra. What can I do for you?

Sandra: Well, I was wondering if you mind if I leave a little bit earlier tomorrow. I have a really important test and I don't want to risk arriving late.

Boss: Oh, not. Don't worry.

Conversation 2

Sister: Hello?

Penny: Carla! I can finally reach you! I've been calling you all day.

Sister: Sorry, sis. I've been busy. What's up?

Penny: I have double shift at Supermaxi today. So, can you please tell dad and mom?

Sister: Ok, no problem.

SET 3

Conversation 1

Bill: Oh, no, my phone is dead!

Luke: Well, that always happens to me. Have you got a charger?

Bill: No, man. I lost mine last week. I really need to make this call. So, can I use yours just this time, please?

Luke: Sure, no problem. It's right here in my backpack.

Conversation 2

Claire: Professor, may I come in to speak to you for a moment?

Professor Thomson: Yeah, sure. Come in Claire. Take a sit. How can I help you?

Claire: Well, I really want to improve my grade in the last test. I know I could have done better than I did. Would you mind giving me the chance to present some extra work?

Professor Thomson: Let me think about it and I'll let you know, ok?

Claire: Thank you, Professor!

SET 4

Conversation 1

Paula: Oh, my pen's run out! I can't believe it! I just had one more exercise to go.

Michael: Let me see. I think I have another blue pen.

Paula: Yeah? So, could I borrow yours until the end of the day?

Michael: Here it is! Yeah, sure. No problem.

Conversation 2

Nurse: Good morning. How can I help you?

Student: Good morning. I've had a terrible headache since yesterday afternoon.

Nurse: Ok, have you experienced any fever or a sore throat?

Student: Not really. I think it's stress because I'm in midterms. Do you think you could give me a pill?

Nurse: Sure, here you have one. Please take care and relax.

SET 5

Conversation 1

Claudia: Hey mom. I'm calling to see if you are buying groceries today.

Mom: Yeah, darling. Do you need something? I'm driving there right now.

Claudia: Well, I'm in my exam week and I feel so sleepy, so could you bring me some V220?

Mom: Yeah, don't worry. I saw that you don't have any diet cokes. Do you want me to buy some?

Claudia: Yeah! So, if you buy those, then buy some nachos too.

Conversation 2

Henry: Good morning. Excuse me; I was looking for information about the language courses.

Secretary: Ok, how can I help you?

Henry: I changed one of my subjects schedule and I was wondering if I could change the time of my language course.

Secretary: Let me check your indo and then we'll try to find a solution.

Imagine that – role playing cards

ENGLISH PROJECT

You and your friends are working on an English project. You have to present a South American country. You are at one of your classmate's home. Write a dialogue using requests with "so" as a connector.

Characters:

- The person in charge of the PowerPoint presentation.
- The person in charge of researching the topic.
- The person in charge of creating the visual posters.
- The person in charge of summarizing the information.

INTERNSHIP

Your friend Joanna and you are doing an internship in a big company. However, you feel that your current boss is not giving you enough responsibilities. Write a dialogue asking your boss and immediate supervisor to be included in a new project. Decide if "so" can be used before requests, if so, use it.

Characters:

- You
- Joanna
- General Internship Leader
- Department immediate supervisor

A NEW PET

Your family and you want to get a new pet. You are not sure about what kind of pet you want or if you prefer to adopt or to buy it. Discuss the pros and cons and make a decision about this. Remember to use the connector "so" before requests.

Characters:

- You
- Your mother
- Your sister
- Your brother

SUMMER TRIP

Your cousins, uncles and you are organizing a summer trip around Ecuador. You are visiting all regions and now you're talking about the things that you need to pack. Create a dialogue and remember to include "so" as a connector before requests.

Characters:

- You
- Your aunt Micaela
- Your cousin Maritza
- Your uncle Javier

SATURDAY NIGHT

Your friends and you want to go out this Saturday night, but you can't decide where to go. All of you have different ideas. Try to decide which one is the best plan for a Saturday night. Remember to use "so" before making a request.

Characters:

- You - want to go to the cinema
- Your friend Carla - wants to go bowling
- Your friend Mario - wants to go dancing
- Your boyfriend/ girlfriend - wants to go to a new sushi restaurant

REQUESTS SNAKES AND LADDERS

STRATEGY No. 5
30 – Request

100 FINISH	99	98 In the pet shop/informal	97	96 In the bank/ formal	95	94 With my classmates/ informal	93 With my language teacher/ formal	92 In the park / informal	91
81 In the public bus/ informal	82	83 In my internship/ formal	84 In a flower shop/informal	85	86 With my cousins/ informal	87	88	89	90 In the admin offices/ formal
80 In the copy machine/ informal	79 with my friend's parents / informal	78	77	76	75	74 At the bus stop/informal	73	72 In an ice cream shop / formal	71
61	62	63 With the dean/ formal	64 In the university nursery/ formal	65	66 In the country club/ informal	67	68 Playing with my niece/ informal	69	70
60	59 In the dry cleaning / formal	58	57 In the stadium/ informal	56	55	54 In the supermarket/ formal	53	52 In the library/ informal	51
41 At a concert/ Informal	42	43 At the dentist/ Formal	44 Holidays at the beach/ informal	45	46 In the academic secretary/ formal	47 At church/ formal	48	49	50 At the mechanics/ formal
40	39 At the movies/ formal	38	37	36	35	34	33 In a hotel / formal	32	31
21 At a bar / informal	22	24 In the dance floor/ informal	23	25 Eating in a Mexican restaurant/ informal	26 With my boss/ formal	27	28 At the Airport / formal	29	30 With the dean/ formal
20	19 At my aunt's house / informal	18	17	16 At my English class/ informal	15 With a flight attendant/ formal	14	13	12	11 With a police officer/ formal
START	2	3 At the doctor / formal	4	5	6 At a restaurant/ formal	7	8 At my best friend's wedding/ informal	9 At my professor's office/ formal	10

BURNT CARD SET

<p>-Good morning doctor. I still feel a little bit sick. -Ok. Let me think. We just received some new flu pills. - So,.....</p>	<p>- Mom! I am so hungry I really want to eat something delicious for dinner. - So,.....</p>	<p>- Good evening, gentleman. Do you want a table? - Yeah sure. But I don't want a table near the door. -Let me see. Oh, all available tables are near the door. -</p>	<p>- Hey, Richard, do you want your drink with ice? - I'm kind of sic, so</p>
<p>-Mario my pen is not working. Gosh! -Let me see. I think I have another pen. Yeah, it's here! - So,.....</p>	<p>- Dear, I'm preparing some Mexican food. - Good! That sounds delicious. But I haven't felt good today, so</p>	<p>- Hey did the bus pass long ago? -Not really. I don't have a watch, so.....</p>	<p>- Oh no! I forgot my wallet at home! I'm so sorry, Jenny! - Don't worry. I think I have some extra money. So,</p>
<p>-Look at the ocean mom! It' beautiful. -Yeah, it is. I want to go swimming, but I didn't bring a swimsuit, so.....</p>	<p>- Martha do you want to come to the movies. -I would love to, but I don't have a ride. You do have a car, so</p>	<p>-I love this soccer team. -Yeah, I'm going to grab something to eat. - I want something to eat too, so</p>	<p>- Miriam. I think I lost my Chemistry book. You do have two, right? Mmm, so</p>
<p>-Gosh I love this song! It's amazing. I have the original CD. - Yeah? I love it too, so</p>	<p>- I am so bored! My cell phone was stolen and I have no Facebook or any social network. - I will look for my old phone. -Cool, so.....</p>	<p>-I hate being absent. -Yeah, it's the worse. But you were quite sick, right? -Yeah I was. You did take notes, right? So.....</p>	<p>-Oh it's so late. I don't like walking to my car when it's so dark. So</p>
<p>-I got a new cat. -Really? That's nice. I have had cats all my life. They're beautiful. -Oh, so probably you have all the equipment, right0 so</p>	<p>- Mr. Smith. We didn't bring the soccer ball to play in recess, and you have many balls and all. So</p>	<p>- Sara, I forgot my art supplies at home. So,</p>	<p>- Are you coming to the party on Saturday? I hate shopping alone, so</p>

HOW DOES IT GO?

STUDENT A

Requests for Student A

1. Sara, I forgot my art supplies at home.... (_____)
2. Hey, Carol! Remember the party you invited me to? I'm definitely going, but I don't have a ride... (_____)
3. Hello, Richard. I'm calling to ask you a big favor. Marcelo, the soccer team defense is terribly sick.... (_____)
4. Mom, I haven't had time to do my laundry and I have a job interview tomorrow....(_____)
5. My watch is broken! Gosh! I really needed to keep track of the time today.... (_____)

Answers to Student B sentences

- A. So, could you look for one, please?
- B. So, I was wondering if you could lend me your car until the weekend.
- C. So, could you help me with this address?
- D. So, could you let me check your annotations, please?
- E. So, can you bring the beef?

STUDENT B

Requests for Students A

1. Sorry to bother you dad. But my car is not working.... (_____)
2. Hi, George! I was absent to History class yesterday morning and you always make notes....
(_____)
3. Excuse me; I'm looking for the Museum of Contemporary Art....
(_____)
4. Sorry to bother. But I prefer a table close to the window.... (_____)
5. Hello, Mary. I was calling to invite you over. My brother is preparing a BBQ on Sunday. Yeah ? Are you coming? Great!

Answers to Student A sentences

- A. So, could you pick me up, please?
- B. So, could you help me washing my suit?
- C. So, could you play with us on Saturday?
- D. So, can you come with me to the mall?
- E. So, can you let me yours until tomorrow?

REQUEST RACE

At the dentist's	At the bakery	In supermarket	At the cafeteria	At the university campus	In my English classroom	With my parents in the movies
With my friends at the movies	In a concert	In a rave	In a birthday party	In a wedding	In a bachelor party	At the mechanic's
At the dry cleaning	In the lunch hall	Having dinner	In the bank	At the hospital	At church	In a clothes store
In a pub	In a bar	In a kindergarten	In a high school	In the dance floor	In a chiva	In a museum
In a carnival parade	In the forest	In a picnic	Riding horses	In a farm	In an elegant cocktail party	In an airplane
At the airport	In an Italian restaurant	At an ice cream shop	In the mall	In an ice skating ring	In a soccer match	In the university coliseum
In the planetary	In a spa	In a hotel	In the kitchen	In a swimming pool	In a car	In a road trip

I DON'T THINK SO!

English homework	A burrito	Song lyrics	Youtube videos	A ride home	Your best friend's phone number	Your new dress/ suit
Movie tickets	A picture	A bible	A broken glass	A calendar	A dance	Your car
Asn action movie	A portarit of your grandma	Some species	A broken nail	A water bottle	English books	Your mobile phone
A poster of your favorite actor	Some flowers	A plate	A swimm suit	A water bottle	A computer	Your pet
A letter	Some chocolates	Cutlery	A beach ball	A calculator	A tablet or laptop	Your complete burger
An email	A hair clip	A new hair cut	A scooter	A jacket	The books you got from the library	Your backpack
Some stationary material	A head band	Some earphones	The national anthem	Laundry	A math notebook	Some pills

**ANEXO 3 ESTRATEGIAS PARA WELL MARCADOR DEL ACTO
DE HABLA “CONTINUAR OPINIONES”**

OPINION CARDS

IS FAST FOOD A CAUSE OF OBESITY?	ARE HOLLYWOOD FILMS BETTER THAN INDEPENDENT FILMS?	IS THE PUBLIC TRANSPORTATION IN YOUR CITY EFFICIENT?
SHOULD TEENAGERS HELP WITH DOMESTIC CHORES?	DOES YOUR CAFETERIA OFFER HEALTHY FOOD CHOICES?	DOES THE LIBRARY IN YOUR UNIVERSITY CONTRIBUTE TO YOUR EDUCATION?
ARE PRINTED BOOKS BETTER THAN EBOOKS?	SHOULD BULLFIGHTING BE PROHIBITED?	SHOULD OIL EXTRACTION BE PRIORITIZED OVER NATURE CONSERVATION?
WHAT IS BETTER, TRADITIONAL FOOD OR FAST FOOD?	DO DISNEY MOVIES CREATE FALSE EXPECTATIONS ABOUT LOVE?	SHOULD CERTAIN MUSIC GENRES, SUCH AS RAP, BE PROHIBITED IN SCHOOLS?
DO STRICT RULES AT SCHOOL PREPARE TEENAGERS FOR UNIVERSITY LIFE?	ARE SCHOOL UNIFORMS NECESSARY?	IS THE TRAFFIC IN YOUR CITY A PROBLEM?
ARE THERE ENOUGH EXTRA CURRICULAR ACTIVITIES IN YOUR UNIVERSITY?	ARE SUPERHERO MOVIES GOOD ADAPTATIONS OF THE COMICS?	IS BACKPACKING A DANGEROUS WAY OF TRAVELLING THE WORLD?
ARE CHEAP HOSTELS A GOOD OPTION V.S. HOTELS WHEN TRAVELLING?	ARE ANIMAL RIGHTS LAWS IN YOUR COUNTRY STRONG ENOUGH?	WHAT IS BETTER AS A MEANS OF TRANSPORTATION, CARS OR MOTORCYCLES?
IS IT A GOOD IDEA TO MAKE FILM ADAPTATIONS OF FAMOUS BOOKS?	DO YOU NEED TO EAT HEALTHILY EVERY DAY?	HOW MUCH IS IT NECESSARY TO SLEEP TO FUNCTION CORRECTLY?

WHAT ARE THEY TALKING ABOUT?

1. Listen to the following dialogues about different topics. Fill in the blanks with the words or phrases that you hear:

Example:

K: Hey, Jules! How are you doing? Everything ok?

J: Yeah, I just finished my Political Science class. God, I love that class for real!

K: Ugh, _____ to be honest.

J: Ugh? Really? Why not?

K: _____

J: Yeah, _____, but he knows so much about Ecuador's foreign politics. It's great to listen to his lectures.

K: In a way yes, but ... _____ Anyway, do you have some free time now? Wanna go to the cafeteria?

Dialogue No. 1:

B: Gosh, mom! I don't know what optional subject to choose this term. Look! There are like 10 options.

M: Let me see. Oh, _____ that are closer to your interests.

B: That's what I've been doing, mom. I love sports and I want some sport class. But _____ the basketball team or maybe the soccer one.

M: Are you sure you want to shower at the university every day?

B: Ugh? _____. Mmmm, I also love animals.

M: _____ horse-riding. It doesn't seem like a really strenuous sport.

B: That's a good idea. I'll check it out. Thanks, mom!

Dialogue No. 2

M: Hey Miriam, wanna go to a concert on Saturday night?

S: Sounds good! What kind of concert?

M: The Passengers is coming to town. It's an amazing band.

S: _____, but
_____ you know?

M: You think so? _____ maybe he's not used to playing with them yet.

S: Yeah sure, maybe. So, what time is the concert? Maybe we can go to have something to eat first. Have you heard about that new Mexican restaurant? Los cuates or something?

M: Yeah, I ate there last week.

S. Is it any good?

M: _____ and they also have some amazing live music.

S: That's great. I love Mexican food.

M: Yeah, _____, but we can go if you want. I loved the tlacoyos!

S: hahahaha...It's gonna be a really fun night then.

Dialogue No. 3

E: Excuse me Professor Gallaham. May I talk to you for a moment?

P: Sure, Erika. What can I do for you?

E: I was wondering if maybe you can give some extra feedback about my oral presentation.

P: Sure. You presented really solid arguments but,

E: Yeah _____ I know I'm not that good at it, but I don't know what to do. Could you give some suggestions, Professor?

P: _____, but you're very intelligent, Erika, and with hard work and practice you will improve a lot. You'll see! Ugh, let me see. Do you like movies?

E: _____ . I'm not that much into films.

P: There you go! _____ and practice singing them.

E: Thank you so much, Professor. I'll improve for the next presentation.

2. Now in pairs check your answers and discuss the following questions:

- ✓ What are the dialogues about?
- ✓ Where are they happening? Are they formal or informal?
- ✓ What's similar and different among them?
- ✓ The phrases containing *well*, are they opinions or affirmations? How do you know?
- ✓ What's the position of the connector *well*? At the beginning, the end or the middle of the sentence?

WHAT ARE THEY TALKING ABOUT?

1. Listen to the following dialogues about different topics. Fill in the blanks with the words or phrases that you hear:

Example:

K: Hey, Jules! How are you doing? Everything ok?

J: Yeah, I just finished my Political Science class. God, I love that class for real!

K: Ugh, well it's not one of my favorites to be honest.

J: Ugh? Really? Why not?

K: Well, Professor Ortíz is kinda old-fashioned.

J: Yeah, well he can be close-minded sometimes, but he knows so much about Ecuador's foreign politics. It's great to listen to his lectures.

K: In a way yes, but ... well, I just don't agree with some of his comments.

Anyway, do you have some free time now? Wanna go to the cafeteria?

Dialogue No. 1:

B: Gosh, mom! I don't know what optional subject to choose this term. Look! There are like 10 options.

M: Let me see. Oh, well, maybe look for the ones that are closer to your interests.

B: That's what I've been doing, mom. I love sports and I want some sport class. But ... well, maybe I can join the basketball team or maybe the soccer one.

M: Are you sure you want to shower at the university every day?

B: Ugh? Well, not really. Mmmm, I also love animals.

M: Well, maybe you can practice horse-riding. It doesn't seem like a really strenuous sport.

B: That's a good idea. I'll check it out. Thanks, mom!

Dialogue No. 2

M: Hey Miriam, wanna go to a concert on Saturday night?

S: Sounds good! What kind of concert?

M: The Passengers is coming to town. It's an amazing band.

S: **Well, their vocalist is great**, but **well, the battery is not that great**, you know?

M: You think so? **Well, they recently changed the battery man**, maybe he's not used to playing with them yet.

S: Yeah sure, maybe. So, what time is the concert? Maybe we can go to have something to eat first. Have you heard about that new Mexican restaurant? Los cuates or something?

M: Yeah, I ate there last week.

S. Is it any good?

M: **Well, it's really good** and they also have some amazing live music.

S: That's great. I love Mexican food.

M: Yeah, **well, Mexican is not my favorite**, but we can go if you want. I loved the tlacoyos!

S: hahahaha...It's gonna be a really fun night then.

Dialogue No. 3

E: Excuse me Professor Gallaham. May I talk to you for a moment?

P: Sure, Erika. What can I do for you?

E: I was wondering if maybe you can give some extra feedback about my oral presentation.

P: Sure. You presented really solid arguments but, **well, you need to practice your pronunciation a bit more.**

E: Yeah, **well, I think pronunciation it's the hardest.** I know I'm not that good at it, but I don't know what to do. Could you give some suggestions, Professor?

P: **Well, you're right in saying it's not easy**, but you're very intelligent, Erika, and with hard work and practice you will improve a lot. You'll see! Ugh, let me see. Do you like movies?

E: **Well, sometimes I prefer to listen to music.** I'm not that much into films.

P: There you go! **Well, you can learn some lyrics** and practice singing them.

E: Thank you so much, Professor. I'll improve for the next presentation.

2. Now in pairs check your answers and discuss the following questions:

- ✓ What are the dialogues about?
- ✓ Where are they happening? Are they formal or informal?
- ✓ What's similar and different among them?
- ✓ The phrases containing *well*, are they opinions or affirmations? How do you know?
- ✓ What's the position of the connector *well*? At the beginning, the end or the middle of the sentence?

STRATEGY No. 4
Well- continuidad

START!

Apps waste your free time. (+)

Schools should offer cash bonuses for good test scores (-)

Attractive people have work advantages over those who aren't. (+)

Good manners are important to get a good job (+)

It is better to be a leader than a follower (-)

It's important that teachers use technology efficiently (+)

1. Each student has a token. Place your 3 tokens in "START"
2. Roll the dice and move your tokens accordingly.
3. Read the statement in the box. You have to give your opinion. If there's a (+) you have to agree, if there's a (-) you have to disagree.
4. Remember you need to start your opinion with the connector *well*.
5. If you don't follow the symbols or don't start the sentence with *well* you have to go back to your previous position. The student that arrives to finish wins the game!

Lottery winners should donate some of the money to charity (+)

Driving is overrated. (+)

Companies shouldn't be allowed to collect information about you. (-)

Voting shouldn't be obligatory (-)

Legal age should be raised to 21 years old (+)

Student should be allowed to use slang in their class debates. (+)

It's important to spend money in your personal image (+)

OPINIONS BOARD GAME

Couples should live together before marriage (-)

Small children should have access to videogames (+)

It is unethical to eat meat. (-)

Children's book characters should always be obedient and submissive (-)

It's OK to replace human limbs using technology (+)

It's OK to use animal fur in fashion. (+)

Nowadays, it's not necessary to have a college education (-)

FINISH!

The three corners

1. Single-sex schools are the best option for education
2. Animal testing should be banned
3. Death penalty should be enforced in Ecuador
4. University education should be free.
5. All companies should have to pay environmental taxes.
6. Reality television is dangerous for people expectations about human relations.
7. Homework is a waste of time.
8. Legal driving age should be reduced to 16 years old.
9. Wild animals should not be kept in any type of captivity, including zoos.
10. Mothers should stay at home and take care of their families.
11. Children should be allowed to own and use mobile phones.
12. Schools should ban junk food in their cafeterias.
13. Plastic surgery is a good option to raise the self-esteem.
14. All suitable people should be organ donors.
15. Euthanasia should be approved for people with chronic or mortal diseases.
16. Science and technology can become threats for humanity.
17. Capitalism is better than socialism in some countries.
18. Internet content should be censored by the government.
19. Parents should be able to choose their baby's sex.
20. Cannabis should be legalized.
21. The government should ban violent TV shows and videogames.
22. Beauty contests are a good way to show the beauty of women and their intelligence.
23. Human cloning should be banned due to ethical reasons.
24. Boxing is an old-fashioned sport that should be banned.
25. Gay couples should be allowed to legally marry.
26. Prisons should focus more in rehabilitation programs.
27. The drinking age should be lowered to 16 years old.
28. Voting should not be compulsory
29. The United Nations help to preserve world-wide security.
30. Developed countries have a higher responsibility to combat climate change than developing countries.
31. Online advertisement should be banned.
32. Prisoners should not be allowed to vote.
33. Prisoners should be allowed to have conjugal visits.
34. Performance enhancing drugs should be allowed in professional sports.
35. High school and university students should be randomly checked for weapons.

OPINION PEELMANISM

<p>-Sam, do you like "Greenday"? The band - I don't really like its battery man.</p>	<p>- Well, I think he is very talented.</p>	<p>-I'm thinking about applying to a scholarship. But I don't know if to apply to Argentina or Colombia. - I don't really like cold weather and I've heard Argentina is freezing in winter.</p>	<p>- Yeah, well I really don't mind cold that much.</p>
<p>-Hey Herman! Do you want to go to the movies to watch "Too Fast Too Furious"? - Maybe, is that movie good? I haven't watched the other ones.</p>	<p>- Well, Paul Walker is not in it anymore. But I'm sure it's gonna be an amazing film anyways.</p>	<p>- Grr, I hate coming to school by bus! -You should buy a car or a bike.</p>	<p>-Well, I'm kinda scare of bikes, so I think a car would be better.</p>
<p>-Mom, do you like my prom dress?</p>	<p>- Well, honey, I think that color doesn't suit you.</p>	<p>- Wow! Look at the new iPhone. It's amazing! -It's too big for me.</p>	<p>- Well, I think having a big screen is good to watch videos and play online.</p>
<p>-Mr. Harrington, do you think I can have some extra credit for this term? I already finished my oral presentation.</p>	<p>- Well, your presentation was really good. So I don't think there's any problem.</p>	<p>-This hot dog is delicious! -Well, it has pineapple marmalade on it and</p>	<p>- Well, it is an exotic ingredient!</p>
<p>-I'm thinking about buying a new pet. -Yeah? That's nice. I think cats are wonderful pets.</p>	<p>- Yeah, well... I'm more of a dog person.</p>	<p>-Today I'll go to a second-hand bookstore. -That's nice. Used books are so much cheaper.</p>	<p>-Exactly, and...well, their covers are a bit wrinkled but they are good books anyways.</p>

Controversial topics boxing match

Rosa is 85 years old. She lives alone and sometimes she feels a bit lonely because her sons work all day and don't have time to call her. She loves birds and that's why in her last birthday, Rosa asked her family to give her some singing birds as pets. What do you think Rosa's family should do?

Wild animals shouldn't be kept in captivity for any reason. They should look for a domestic animal that can keep her company.

OR

Birds are a great option for senior people and are easy to take care of and maintain. Her family should give her any pet she wants.

Karla and her family live in a city near one of the most active volcanoes of the country. They are farmers that live of their crops and animals. The government had decided to relocate them but they don't want to go: leaving will mean losing all their income and hard work. Should the government force them to leave their farm?

Absolutely! Their safety is first and letting them stay could lead to more people deciding to endanger their lives.

OR

They should be allowed to stay and care for their family patrimony. It's not the government's decision.

#2

#3

Henry lives in an area famous for its flora and fauna. Tourists from around the world go there and Henry earns a living with the tours and guided visits he offers them. However, the government is thinking about declaring this area a protected natural reserve which means all tourism will be restricted. Would this be a good decision?

The government should always look after the natural patrimony of the country. If tourism is endangering the species it should be banned.

OR

Henry and the other townspeople should organize a strike to keep the area unprotected. After all, this is their only income.

#4

Mary is a 27-year-old teacher. She is a devoted Christian and doesn't believe in evolution. In her school, she is forced to teach evolution as the source of creation even though it goes against her religious beliefs. Should she be allowed to teach the biblical version instead?

#5

No, she should stick to what is on the official curriculum.

OR

Yes, she should be allowed to teach according to her religion.

Saul's a fertility doctor. Carlos and Pamela are his patients. They have tried multiple treatments to have a baby. Nothing has worked. However, they don't want to give up. They offer Saul a big amount of money to try one more time. He knows the possibilities are extremely low. Should he let them try again?

No, that would be like scamming his patients. He knows they are just wasting their money and should explain them what's the real situation.

OR

Yes. He's doing his work in an honest way. If they know the treatment has no possibilities of working and anyway choose to try again, it's their decision.

OPINION MINGLING

Conversation 1

- Hey Joanna. How you doing?
- Everything ok. And you? I heard you're involved in Professor Travis end of term project.
- Yeah, I love Biology class, and you?
- Well, I'm not into Biology. I mean I took it last term, but it's not my favorite. What's the project about? I heard it's something about endangered species? Sounds fun.
- Yeah. It's about Yasuni's endangered species. Well, I think the topic is fascinating. And you? In what end-of-term project are you?
- I'm working with Professor Kevin's group. He is young and dynamic. Do you think that's important?
- Well, I also value that! That's Professor Travis downside hahahaha.

Conversation 2

- I feel like going bowling this weekend. Do you want to go, Jorge?
- Sure, why not? Well, I love bowling. And we can go have some pizza first. Do you like Hawaiian pizza?
- Well, I don't like mixed flavors, like sweet and salty things together. Mmm... not my thing, you know? But, I think pizza is a good idea, What about pepperoni?
- Oh, I didn't know that. Well, I love pepperoni! Hahaha I love all pizzas. And, where are we going bowling? In Quicentro?
- Well, Quicentro is always so full! I thought that better it's in Plaza Deportiva. It has more parking lots and all.
- Sure there's no problem. Sounds fun.

Conversation 3

- Hey, Mario did you hear there's a new restaurant near the Uni?
- Yeah, it's a sushi restaurant right. Sushi is so ewww. I hate it
- Well, actually I think that sushi is quite tasty. Why don't you like it? Don't tell me it's because of all that "raw fish" thingy.
- Hahaha... no it's not that. I just don't like it. But, well I do like Japanese cuisine. Do you like sashimi? I think it's way better than sushi.
- Sashimi? Well, that do is raw fish!!

Conversation 4

- Ok, so now that we're in the karaoke. What song should we sing? I think rancheras are the best!!
- Well, I think rancheras are too difficult to sing. You need to have an amazing voice.
- That's true! But well, that's why they're so special. They're a challenge.
- That's right! But I think I will stick with "Maldita primavera" hahaha.

Conversation 5

- Jenny, look at my new jacket. I found it in a second-hand store. Isn't it amazing?
- Well, I don't like leather clothing. It's real leather, right?

- Ugh? Well, yeah. Why don't you like leather? It's so long-lasting. This jacket is probably years old and it looks brand new.

- Yeah, it's long lasting. But well, I feel sorry for the poor cows! They have to super a lot.

- Mmmm... yeah I can see your point.

MY ENGLISH LEARNING

QUESTIONS	MY OPINION	MY CLASSMATE'S OPINION
Do you think that grammar is less important than vocabulary?		
Should EFL students try to contact native speakers to practice conversation?		
Is it counterproductive to watch English movies with Spanish subtitles?		
Can music help you improve your pronunciation?		
Do English teachers need to use lots of technological tools?		
Should EFL students learn to speak in English before learning to write?		
Should there be one class each week only to practice conversation?		
What's the best way to practice listening skills?		
Should EFL students be exposed to a variety of accents even if they are difficult to understand?		
Should students' paper be graded taking into account punctuation or only grammar?		