



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**LAS CREENCIAS, SUPOSICIONES Y CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS SOBRE LA COMPETENCIA SOCIOPRAGMÁTICA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
BIANCA SOCORRO GARCÍA MENDOZA

DIRECCIÓN DE TESIS:
DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA
MTRO. LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. MAYO de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a **Ian** y **Olin** por todos los juegos no compartidos y los cuentos no leídos, este esfuerzo es por y para ustedes, los amo profundamente. Gracias **Eduardo** por tu infinito amor, apoyo incondicional y por alentarme a ser mejor cada día.

Le doy gracias a mis padres **Juana** y **Miguel** y a mi hermano **Luis** por enseñarme a luchar y esforzarme cada día para lograr cada una de mis metas, sin su apoyo jamás habría podido concluir este proyecto, gracias por creer en mí. Los amo infinitamente.

De igual manera agradezco a la **Familia Almeida del Castillo** por el apoyo brindado en cada decisión y proyecto emprendido. Agradezco su inmenso cariño y respaldo.

Quedo inmensamente agradecida con mis tutores, la **Dra. Laura G. García Landa** y **Mtro. Leonardo Herrera González** por su infinita paciencia, por sus sabios consejos, sin su guía y apoyo no habría podido terminar esta investigación.

Agradezco también a mis lectores, la **Dra. Carmen Contijoch**, la **Dra. Beatrice Blin**, la **Dra. Noëlle Groult** y la **Dra. Dulce María Gilbón** por sus observaciones e invaluable aportaciones las cuales me permitieron aprender y mejorar el presente trabajo.

Doy gracias a las profesoras participantes quienes me permitieron observar sus clases y conocer el compromiso académico y el cariño y empeño en el desarrollo de su práctica docente. Sin su valiosa colaboración, este trabajo jamás habría sido posible.

Finalmente, doy gracias a todos los maestros de la Maestría en Lingüística Aplicada por todas sus enseñanzas y consejos. Asimismo agradezco a mis compañeros por sus palabras de aliento y ejemplo, aprendí mucho de cada uno de ustedes.

AGRADECIMIENTO AL CONACYT

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado una beca para cursar los estudios de Maestría y así dedicarme de tiempo completo a la realización de esta investigación. La tesis aquí presentada se realizó dentro del marco del Proyecto PAPIME PE401213 (después RR-26401213) “Elaboración de materiales de lenguas para el desarrollo de la competencia soci-pragmática.”

ÍNDICE

Sinopsis	I
Abstract	II
Lista de Figuras	III
Lista de Gráficas	III
Lista de Tablas	III
Introducción	1
Antecedentes	2
Objetivos de investigación	10
Preguntas de investigación	11
Justificación del estudio	11
Contenido de los capítulos	14
1. Marco Teórico	18
1.1 <i>BAK: Beliefs, assumptions and knowledge</i> (creencias, suposiciones y conocimientos)	22
1.2 Competencia Sociopragmática	31
2. Metodología	44
2.1 Investigación-Acción	44
2.2 Sitio y Participantes	47
2.3 Método/Procedimiento	49
2.3.1 Recolección de Datos	49
2.3.1.1 Primera fase de la investigación	51
2.3.1.1.1 Cuestionario	51
2.3.1.1.2 Observaciones de Clase y Diarios	56
2.3.1.2 Segunda fase de la investigación	57
2.3.1.2.1 Cuestionarios	57
2.3.1.2.2 Observaciones de Clase y Diarios	57
2.3.1.2.3 Seminarios	59
3. Análisis	61
3.1 Análisis de los Cuestionarios	61
3.2 Análisis de las Observaciones de Clase y los Diarios de la Primera Fase	75
3.3 Análisis de las Observaciones de Clase y los Diarios de la Segunda Fase	102
3.4 Seminarios	158
3.4.1 Seminario 1	160
3.4.2 Seminario 2	165
3.4.3 Seminario 3	169
3.4.4 Seminario 4	174
3.5 Análisis de las <i>BAKs</i> de las profesoras de inglés	182
3.5.1 Criterios Sociolingüísticos	185

3.5.1.1 Variación Diafásica y Diastrática	186
3.5.1.2 Variación Diamésica	188
3.5.1.3 Variación Diatópica	190
3.5.2 Criterios Pragmáticos	194
3.5.2.1 Orden de palabras	194
3.5.2.2 Kinésica, háptica, oculusis y proxémica	196
3.5.2.3 Cronémica	199
3.5.2.4 Toma de turnos	200
3.5.2.5 Cortesía	201
3.5.3 Enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera	205
3.5.4 Papel del profesor y de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje	207
3.5.5 Identificación de los criterios sociopragmáticos	211
3.5.6 Definición de la competencia sociopragmática	219
3.5.7 Ventajas de la inclusión de los criterios sociopragmáticos en el aula	221
3.5.8 Metodología de enseñanza de los criterios sociopragmáticos	229
4. Conclusiones	236
4.1 Implicaciones del estudio	236
4.2 Recomendaciones	240
4.3 Reflexiones Personales	241
Referencias	243
Referencias Electrónicas	249
Apéndices	250
Apéndice A. Convenciones para la transcripción de datos	250
Apéndice B. Estudios sobre las Creencias, Suposiciones y Concepciones de los maestros (2006-2013)	251
Apéndice C. Estudios sobre la Competencia Sociopragmática (1990-2013)	253
Apéndice D. Cuestionario 1	255
Apéndice E. Cuestionario final	259
Apéndice F. Cuadro de incidencias	268

SINOPSIS

El trabajo de investigación que a continuación se presenta es de tipo etnográfico y se enmarca en los procedimientos metodológicos de la Investigación-Acción (IA). Asimismo, está enfocado en la descripción de las creencias, suposiciones y conocimientos (*BAKs* por sus siglas en inglés: *beliefs, assumptions and knowledge*) de los profesores de la lengua inglesa, respecto a la competencia sociopragmática en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera (LE), del Centro de Enseñanza de Lengua Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta investigación tiene como objetivo conocer las *BAKs* de los profesores y cómo éstas limitan o desarrollan la competencia sociopragmática de sus alumnos.

En primera instancia, se elaboró un cuestionario que nos ofreció una perspectiva general sobre las *BAKs* de los profesores sobre la competencia sociopragmática. Posteriormente, se llevaron a cabo observaciones de clase con dos profesoras participantes, quienes serían nuestras informantes a lo largo del estudio. Las incidencias encontradas fueron transcritas y analizadas para conocer de qué manera abordaban el elemento socio-pragmático. En una segunda fase, se realizaron seminarios con las participantes con la finalidad de incorporar los aspectos socio-pragmáticos en la clase. Nuevamente se observaron clases para indagar cómo manejaban las participantes los elementos socio-pragmáticos.

Una vez conformado el corpus se hizo un análisis de las incidencias encontradas, puntualizando cada uno de los elementos socio-pragmáticos como: la variación diastrática, la proxémica, la toma de turnos, por mencionar solo algunos. Después de analizar los datos, fue posible señalar que las *BAKs* de las profesoras participantes influyen en la planeación, planteamiento y realización de las actividades de tipo socio-pragmático en el aula. También pudimos notar que, si bien los profesores de lengua inglesa están familiarizados con algunos aspectos de la competencia sociopragmática, este conocimiento es, de alguna manera, superficial pues no explican las implicaciones sociales subyacentes en los contenidos que se presentan. Por ejemplo, en el aula no se consideran aspectos de proxémica, cronémica, oculesis, y toma de turnos por mencionar algunos.

Conceptos clave: *creencias, suposiciones, conocimientos, competencia sociopragmática, enseñanza de inglés como LE.*

ABSTRACT

This research hereby presented is an ethnographic study which is framed in the Action Research (AR) methodology. Besides, it is focused in the description of beliefs, assumptions and knowledge (BAKs) English teachers have about socio-pragmatic competence in the English teaching as a Foreign Language (FL) context, in the Foreign Language Teaching Center (CELE) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The objective of this paper is to know the teacher's BAKs and how these limit or foster the development of student's socio-pragmatic competence.

Firstly, a questionnaire was done in order to gather a general perspective of teachers' BAKs about socio-pragmatic competence. Secondly, two teachers were observed. The found events were transcribed and analyzed to know how the socio-pragmatic elements were treated. In a second phase, some seminars with the participants were arranged in order to incorporate the sociopragmatic elements within their classrooms. Observations were done to see the way the participants handled the sociopragmatic components.

As soon as the data collection was done, the events analysis was carried out by highlighting the sociopragmatic components such as: social variation, proxemics, and turn taking. After the data analysis, it was found that participants' BAKs influence their planning and performance of the sociopragmatic activities within the classroom. Besides, we found that although teachers recognize some sociopragmatic competence aspects, this knowledge is sometimes superficial due to the lack of explanations of social implications underlying in the presented contents. For example, proxemics, chronemics and oculesics and turn taking aspects are not considered by some teachers.

Key words: *beliefs, assumptions, knowledge, sociopragmatic competence, English teaching as FL.*

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

Figura 2.1 Modelo cíclico de IA basado en el modelo de Kemmis y McTaggart 2005.....	46
---	----

LISTA DE GRÁFICAS

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS

Gráfica 3.1 Inclusión de temas sociales, culturales, económicos y políticos en clase.....	63
Gráfica 3.2 Actividades más utilizadas en el aula.....	65
Gráfica 3.3 Importancia de los elementos socio-pragmáticos de Flórez y Suárez (en prensa).....	67
Gráfica 3.4 Frecuencia de uso de las frases idiomáticas.....	71
Gráfica 3.5 Actividades utilizadas para aborda las variantes de la lengua inglesa.....	74

LISTA DE TABLAS

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

Tabla 2.1 Calendario de observaciones de la primera fase.....	56
Tabla 2.2 Calendario de observaciones y seminarios de la segunda fase.....	60

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS

Tabla 3.1 Calendario de seminarios y objetivos.....	160
Tabla 3.2 Método o enfoque utilizado por las participantes y actividades correspondientes.....	230

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha desarrollado conforme a los planteamientos de diferentes perspectivas metodológicas (Sánchez, 1997) como son el tradicional, el directo, el audio-oral, el situacional, por mencionar los más relevantes. Sin embargo, uno de los más prolíficos en los últimos tiempos es el enfoque comunicativo, en cual el alumno es el centro de atención. Este enfoque tiene como finalidad que el alumno pueda comunicarse con eficacia en la lengua extranjera. De igual modo, el mismo Sánchez menciona que es importante “adquirir las cuatro competencias que conforman la competencia comunicativa para lograr un aprendizaje complejo y total” (1997: 204).

No obstante, son muchos los profesores, programas y materiales que, a pesar de seguir este enfoque, tienden a centrar su atención sólo en los aspectos gramaticales de la lengua. Es decir, enfatizan los aspectos más estructurales y dejan a un lado las prácticas educativas que realmente puedan ayudar a desarrollar una competencia comunicativa en los alumnos; si bien es cierto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE) la morfosintaxis es un aspecto importante, también es verdad que existen otros aspectos que deben desarrollarse, tal es el caso de la competencia sociopragmática, que se refiere a la variación de los actos de habla, según Harlow (1990), que el hablante usa en diferentes situaciones sociales.

ANTECEDENTES

El estudio de la lengua inglesa en México cobró fuerza en la segunda mitad del siglo XX, debido al incremento del intercambio comercial con otros países. Actualmente, dicho intercambio se ha acrecentado y por lo tanto es imprescindible que las nuevas generaciones conozcan otras lenguas, entre ellas la lengua inglesa. En México diversas instituciones de educación superior han incorporado la enseñanza de la lengua inglesa a sus programas, una de ellas es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); que consciente de la necesidad de que sus egresados puedan concretar movildades estudiantiles en un contexto globalizado creó el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), que durante 50 años ha impartido clases de diversas lenguas, hoy en día se imparten 18 lenguas.

El trabajo del CELE es relevante para los estudiantes y profesionistas que desean tener movilidad profesional en un contexto global donde la variedad lingüística muchas veces representa un desafío para los egresados. En este contexto la herramienta más valiosa es la educación.

Para cumplir tal propósito, el CELE imparte cursos en 18 lenguas extranjeras y en una lengua nacional, asimismo es Centro Certificador Internacional de alemán, chino, francés, inglés, italiano y portugués. De acuerdo con el Informe Anual 2014-2015¹, el CELE atiende a más de 7,000 estudiantes cada semestre y la planta docente está conformada por 203 profesores, quienes además son docentes del Doctorado y Maestría en Lingüística Aplicada. Dentro de las investigaciones que se desarrollan en el

¹ http://cele.unam.mx/documentos/informes/INFORME_ANUAL_mayo2013_mayo2014.pdf (marzo 2015).

CELE se encuentran el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), que tiene como finalidad renovar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje además de los curso de Formación de Profesores.

La presente investigación se enmarca en el proyecto PAPIME ² titulado “Elaboración de materiales de enseñanza de lenguas para el desarrollo de la competencia sociopragmática”, cuyos objetivos³ son:

1. Elaborar material de enseñanza de lenguas para el desarrollo de la competencia sociopragmática.
2. Conformar un equipo para el desarrollo de estos materiales, constituido por Jefes de Departamento de lenguas y profesores de carrera y de asignatura designados por el equipo base.
3. Formar recursos humanos, a través de seminarios, cursos y talleres enfocados en los ejes conceptuales del diseño de materiales impresos y digitales y el desarrollo de la competencia sociopragmática.
4. Documentar los resultados del proyecto en diversos productos académicos.
5. Difundir los resultados en diferentes foros académicos y a través de publicaciones: ponencias, artículos, capítulos de libro y libros, ya sean impresos o digitales.

Para ayudar a que los objetivos de este proyecto se cumplan, se han llevado a cabo diferentes actividades dentro de las cuales se enmarca el presente estudio. Además, todo lo descrito anteriormente implicó el observar clases de lengua inglesa en un contexto universitario, donde se encontraron evidencias de la situación educativa

² PAPIME PE401213RR-26401213.

³ Tomado de <http://ced.cele.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/wp-admin/post.php?post=13&action=edit> (febrero, 2014).

respecto al desarrollo de la competencia sociopragmática. A manera de ejemplo, presentamos a continuación algunos fragmentos que corresponden a un par de observaciones de clase, las cuales fueron videograbadas con el propósito de tener una apreciación lo más completa posible de las incidencias de una clase regular de lengua inglesa. Dichas observaciones fueron hechas en clases pertenecientes al programa Plan Global (PG) nivel 6 y 5. Cabe aclarar que éstas se imparten en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CIE) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, uno de los otro cinco campus de la misma Universidad Nacional Autónoma de México. Al término del nivel 6, los estudiantes reciben una “carta de liberación”, la cual es un requisito académico-administrativo obligatorio para completar el trámite de titulación.

Clase 1**Fecha:** Jueves 13 de marzo de 2014**Tema:** Revisión de tarea (pág. 66)**Nivel:** PG 6.

((La maestra espera a que la mayoría de los alumnos lleguen. Comienza la clase repartiendo unas fotocopias con las respuestas de los ejercicios que había dejado de tarea la clase anterior, correspondiente a la página 66 del libro del estudiante⁴. Estos ejercicios son gramaticales, de vocabulario y pronunciación. Los alumnos proceden a revisar sus respuestas con la clave de respuestas correspondiente. Cuando surge una duda la maestra se acerca al alumno y, si es necesario resuelve las dudas con anotaciones en el pizarrón)).

((Una alumna pregunta algo acerca de la estructura del segundo condicional, entonces la maestra se dirige a la alumna y en seguida se dirige al pizarrón)).

⁴ Los manuales o libros del estudiante y de trabajo utilizados en este nivel son:

Oxenden, C., Koenig, C. & Seligson, P. (2008). *American English file. Student Book 3*. New York: Oxford University Press.

Oxenden, C., Koenig, C. & Seligson, P. (2008). *American English file. Workbook 3*. New York: Oxford University Press.

1 P: *WOULD* porque recuerden que en el segundo condicional (.) recuerden que siempre tenemos ((anotando en el pizarrón)) una condición y un resultado *sí*". Condición hablando del segundo ((refiriéndose al segundo ejemplo del ejercicio gramatical)) es pasado simple y *can* es en presente, en pasado es *could*, puedes ((dirigiéndose a la alumna)) tener *could* aquí ((en la condición)).

2 Aa1: Ah sí:

3 P: Pero en el resultado es *WOULD* "contracción" ((anota la forma contracta 'd en el pizarrón)) y el verbo es en forma simple'

4 A: O.K.

((Los alumnos siguen llegando y revisando la tarea con la clave de respuestas. Cuando los alumnos tienen dudas la maestra va a sus lugares y les explica el vocabulario o les recuerda algún punto gramatical brevemente. Unos minutos después alguien pregunta sobre el uso de las preposiciones *at*, *in*, *on*. La maestra anota las tres preposiciones en el pizarrón y procede a explicar el uso de cada una)).

5 P: Recuerden que podemos usar ((refiriéndose a las preposiciones)) ESTAS para hablar de locación y para hablar de tiempo *sí*"

6 A: Sí

7 P: En el tiempo ((refiriéndose a uso de las preposiciones para hablar del tiempo)) no nos vamos a enfocar mucho (.) O.K. *IN* es para cuando estamos hablando de áreas, habitaciones o lo que nosotros consideramos "cavidades" *sí*" ((repite la palabra cavidades pero en español)) O.K." *Sí*" *ON*" ((esta pregunta está dirigida a los estudiantes respecto al uso de dicha preposición))

8 Aa2: *On* para superficies [

9 P: [O.K. *On* para superficies] ((anotándolo en el pizarrón)). Lo que nosotros consideramos superficies O.K. *VAMOS*, *VAMOS* ((alentando a los alumnos para que proporcionen más usos)) esto es de básico.

10 Aa 3: Cuando hablamos de calles.

11 P: O.K. ((Anotando la información en el pizarrón)) Calles, avenidas, etc. *Sí*" (.) O.K. Ahora *at*.

12 Aa 2: Lugares

13 P: *AT* lugares, pero todos estos son lugares ((señalando a los otros usos en el pizarrón))

14 A: ((risas))

15 Ao 3: Específico.

16 Aa 4: Un lugar específico.

17 P: ((Susurrando, le da una pista a la alumna que acaba de responder)) Lo opuesto.

18 A: ((risas))

19 Aa 2: Oh::: general.

20 P: ¡Sí! Esto es como para dar (.) para dar una idea general de cuál es la ubicación O.K." *Sí*" Esto es más genérico. Llamémosle ubicación general.

((La maestra continúa explicando el uso de las preposiciones y da algunos ejemplos de forma oral. Los alumnos siguen trabajando en la revisión de la tarea individualmente. La maestra sigue atendiendo de manera individual las dudas de cada alumno. Después

surge una duda sobre la pronunciación misma que la maestra explica en el pizarrón haciendo un recordatorio de las reglas de pronunciación para la terminación *ed* de los verbos regulares en pasado simple)).

En el fragmento anterior se puede observar que la clase gira en torno a la explicación de las reglas de las estructuras gramaticales (en este caso se enfocan en el segundo condicional y las reglas de uso de las preposiciones) así como a las reglas de pronunciación. En esta clase podemos observar claramente el énfasis hecho por la profesora sobre la promoción de la competencia lingüística, sin embargo no se encontraron indicios de acciones que apunten al desarrollo de otras competencias.

Clase 1

Fecha: Jueves 13 de marzo de 2014

Tema: Presente perfecto vs. Pasado Simple (págs. 20-21)

Nivel: PG 5

((Después de que el profesor revisa brevemente los contenidos gramaticales de la clase anterior (Pasado simple y presente perfecto) correspondientes a la unidad 2 A del libro del estudiante,⁵ el profesor organiza a los estudiantes en equipos para que redacten una historia donde narren un evento usando las estructuras gramaticales antes vistas. Los equipos intercambian escritos, los revisan y finalmente los leen en voz alta a todo el grupo.))

((Mientras los alumnos leen en voz alta, el maestro revisa y corrige el contenido de cada narración.))

1 Ao 1: así que ella les pidió a sus amigos ese dinero [

2 P: [((interrumpiendo al alumno y dirigiéndose a los otros estudiantes)) ENTONCES, cómo dicen *pedir dinero a alguien*”

3 Ao 2: pedir prestado”

⁵ En este nivel (Plan Global 5) también se utilizan los libros:

Oxenden, C., Koenig, C. & Seligson, P. (2008). *American English file. Student Book 3*. New York: Oxford University Press.

Oxenden, C., Koenig, C. & Seligson, P. (2008). *American English file. Workbook 3*. New York: Oxford University Press.

- 4 P:** ((el profesor asiente con la cabeza al mismo tiempo que repite la respuesta a manera de afirmación.)) pedir prestado'
- 5 Ao 1:** pedir prestado.
- 6 P:** ASÍ QUE, ella" ((intenta que el alumno repita la oración.))
- 7 Ao 1:** pedir prestado [
- 8 P:** [ella"]
- 9 Ao 1:** ella pedir prestado
- 10 P:** pasado"
- 11 Ao 1:** pidió prestado
- 12 P:** ella pidió prestado ((hace una seña con la mano para indicar "dinero" con la finalidad de que el alumno use esta palabra en la oración.))
- 13 Ao 1:** ((contesta un poco confundido)) a sus amigos" [
- 14 P:** [((niega con la cabeza)) ella pidió prestado" ((vuelve a hacer la seña con la mano.))
- 15 Ao 1:** ella pidió dinero prestado *para* sus amigos.
- 16 P:** ((corrige la preposición)) A sus amigos'

((Los otros alumnos del mismo equipo siguen leyendo la narración. De la misma manera se revisan las narraciones de los otros equipos. El profesor sigue corrigiendo algunas palabras de vocabulario, haciendo énfasis en la pronunciación correcta en las formas verbales de pasado simple o pasado participio.))

((Posteriormente, el profesor pide a los alumnos leer una conversación en el libro del estudiante (pág. 21) donde se usa pasado simple y presente perfecto. Los alumnos tienen que subrayar ejemplos de estos tiempos en la conversación.))

- 17 P:** O.K. MXXXX, un ejemplo de presente perfecto.
- 19 18 Ao 3:** *How long have we had it?*
- 20 P:** Bien, ajá. Segundo ejemplo, AXXX. Segundo ejemplo. Presente Perfecto.
- 21 Ao 4:** ((contesta en tono de pregunta)) *we can't afford a new camera"*
- 22 P:** No
- 23 Ao 5:** ((el alumno contesta, al ver que su compañero se ha equivocado)) *Have you seen this?*
- 24 P:** Ajá. Repítelo.
- 25 Ao 5:** *Have you seen this?*
- 26 P:** *Have you seen this?* Ajá. *Have you seen this?* la pregunta ((repite la respuesta para que todo el grupo escuche)) CXXXXX, otro ejemplo. La tercera oración.
- 27 Ao 6:** *We haven't paid the phone bill yet.*
- 28 Po:** Bien. *We haven't paid the phone bill yet.* Qué pasa con la última oración" AXXXXX" La última, la última oración con presente perfecto.
- 29 Ao 7:** ((distráido contesta)) *We haven't paid the phone bill yet.*
- 30 P:** Esa es la que él ((refiriéndose al alumno 6)) dijo.
- 31 Ao 7:** Oh:
- 32 P:** Otra.
- 33 Ao 7:** *We've had it for at least three years.*
- 34 P:** EXACTAMENTE. *We've had it for at least three years.* JXXXXXX, qué hay del pasado simple" el pasado simple"

- 35 Aa 8:** *I bought it yesterday.*
- 36 P:** Bien, continúa MXXXXXXX ((dirigiéndose a otra alumna))
- 37 Aa 9:** mmm" ((duda por un momento y luego responde)) *We haven't paid the phone bill yet"*
- 38 P:** No, ese es presente perfecto no pasado simple.
- 39 A:** mmm" *I'm sure we bought it last year"* ((contesta en tono de pregunta, se percibe que no está segura))
- 40 P:** O.K. Ajá *I'm sure we bought it last year.* Y la última por favor, MXXXXX.
- 41 A:** *It arrived this morning.*
- 42 P:** Repítelo.
- 43 A:** *It arrived this morning.*
- 44 P:** *It arrived this morning.* O.K. Recuerdan lo que les dije de la diferencia del pasado simple y el presente perfecto" Revisen sus notas'

((El profesor procede a revisar el tema de pasado simple vs. presente perfecto en el pizarrón. Anota las reglas de uso en el pizarrón y da algunos ejemplos. Después se hacen ejercicios del libro de estudiante y así prosigue la clase.))

En los fragmentos arriba descritos puede apreciarse una tendencia por parte de los profesores a seguir cierto patrón en la organización de las clases. Puede observarse que los profesores ponen énfasis en las reglas gramaticales así como en la corrección de estructuras y pronunciación. En las observaciones hechas de manera preliminar no se identificó ningún indicio acerca del desarrollo de competencias sociopragmáticas. Claramente se aprecia el papel directivo o activo de los profesores que contrasta con el papel aparentemente pasivo de los alumnos. También se pudo observar que la utilización del libro de texto es primordial en la mayoría de las clases y que éstas son planeadas en torno al contenido gramatical del mismo.

A lo largo de mi carrera profesional como profesora de inglés como LE en la FES Acatlán he notado que, a pesar de que los profesores toman cursos de actualización con la finalidad de mantenerse a la vanguardia en cuanto a las cuestiones metodológicas de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, todavía existe un problema que impide que los alumnos desarrollen del todo su competencia

comunicativa para responder a necesidades diversas. En una ocasión una alumna comentó que después de haber terminado el nivel Plan Global (PG) 6 y tras haber pasado el examen de requisito para poder titularse regresó a tomar los cursos de inglés de nueva cuenta. Lo anterior se suscitó a partir de que en su trabajo le ofrecían una promoción, sin embargo, no cumplía con los requerimientos del idioma, pues según ella su dominio no era suficiente para mantener conversaciones en inglés. En este aspecto concordamos con Sánchez cuando afirma que “más a menudo de lo que quisiéramos los profesores sentimos cierta frustración profesional al comprobar que los alumnos han asimilado los contenidos puramente lingüísticos pero han descuidado o han fracasado en el logro de los aspectos puramente pragmáticos de la lengua meta” (2005: 586).

Lo que nuestros estudiantes desean, es hacer uso de lo que han aprendido, en contextos reales. Sarac-Suzer (2008) menciona lo que experimentan los alumnos de una lengua extranjera:

...como estudiante de una lengua extranjera, dedicas mucho tiempo a aprender el idioma extranjero en el aula. Usas con maestría la gramática y el vocabulario con la implementación y guía de tu profesor. Cada clase, respondes preguntas de comprensión, ejercicios de completar los espacios, relacionas las columnas de palabras, encuentras y corriges los errores. Pero cuando es hora de interactuar con los extranjeros, cuya lengua ha sido tu área de atención por mucho tiempo, ¡te sientes fatal!⁶ (párr. 1).

⁶ “...as a foreign language learner, you devote a lot of time to learn the foreign language in the classroom setting. You master grammar and vocabulary with the implementation and guidance provided by your class teacher. Each and every lesson, you answer comprehension questions, fill in the blanks, match the words in columns, find and correct the mistakes. But when it is time to interact with foreigners whose language has been your area of focus for so long, you feel you suck!” Sarac-Suzer (2008: para. 1).

Lo anterior me llevó a querer conocer en qué medida las creencias, suposiciones y conocimientos (de ahora en adelante llamadas *BAKs* por sus significado en inglés: *beliefs, assumptions, knowledge*) de los profesores impactan en sus prácticas educativas y como éstas a su vez limitan o favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Como sabemos, el proceso de enseñanza aprendizaje es multifactorial. Es cierto que podemos tratar a cada estudiante o individuo por separado, ya que el aprendizaje atañe a diferentes factores tanto psicológicos, lingüísticos, socioeconómicos, culturales, educativos, entre otros. Sin embargo, lo que se pretende no es ahondar en esta discusión sino observar este fenómeno desde otra perspectiva, es decir, desde el punto de vista del profesor, ya que es él el encargado de la planeación, distribución de contenidos y procedimientos que se llevan a cabo en cada una de las clases.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El propósito general de este estudio es conocer de cerca las *BAKs* que los profesores de inglés como lengua extranjera de una universidad pública tienen respecto al desarrollo de la competencia sociopragmática, y cómo éstas promueven o limitan el desarrollo de la misma entre sus alumnos.

Los objetivos específicos son:

1. Conocer cómo las *BAKs* permiten o delimitan el desarrollo de la competencia sociopragmática en el salón de clase.
2. Conocer los aspectos sociopragmáticos que los profesores de inglés identifican en el programa del cuarto nivel de inglés y del curso de *Speaking* del CELE, campus Ciudad Universitaria.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué creencias, suposiciones y conocimientos (*BAK*) tienen los profesores de inglés respecto a la competencia sociopragmática?
2. ¿Qué aspectos de la competencia sociopragmática identifican los profesores de inglés en su enseñanza?
3. ¿De qué manera las *BAK* de los profesores promueven o limitan el desarrollo de la competencia sociopragmática de sus alumnos?

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La intención de observar y comprender mejor las prácticas educativas de los profesores obedece de alguna manera a lo que Woods (1996) señaló respecto a los estudios de enseñanza-aprendizaje de lenguas. El autor menciona que los estudios se han centrado en los alumnos, en los métodos de enseñanza-aprendizaje y, en la interacción dentro del aula. Sin embargo, Woods explica que aunque estos estudios han aportado diversos conocimientos sobre factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, todavía existen algunos aspectos que no se han abordado en la enseñanza de lenguas. Para Woods estos aspectos son:

- Las investigaciones no han descrito la estructura de la enseñanza de lenguas en el salón de clase en términos pedagógicos.
- No se han examinado los procesos por medio de los cuales los profesores de idiomas planean y toman decisiones sobre su enseñanza (para y en el salón de clase).
- No se ha examinado el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas como es percibido e interpretado por los participantes mismos -en particular por el maestro⁷ (1996: 11).

• ⁷ *Research has not described the structure of classroom language teaching in pedagogical terms.*

Woods (*op. cit.*), propone estudiar a los maestros para entender mejor la manera en que inciden sus decisiones sobre el trabajo llevado a cabo en el aula referente al proceso de enseñanza-aprendizaje pues cree que las concepciones de los maestros, así como sus señales, mensajes, formas de motivar al alumno y sus estrategias inciden sobre el aprendizaje. Woods enfatiza la necesidad de “conocer más sobre la naturaleza de las metas, submetas y medios, y su relación con el proceso dinámico, interactivo, de negociación de las tomas de decisión en la enseñanza”⁸(Ibíd., 22). En este sentido, el conocer las *BAKs* de los docentes de la lengua inglesa nos ayudará a comprender más el proceso de toma de decisiones, planificación y organización de clases de los profesores al adoptar el enfoque sociopragmático en el aula.

Algunos estudios (Muñoz, Palacio y Escobar, 2012; Kavanoz, 2006; Karaata, 2011; Lopes y Santos, 2013; González, 2008, Brown, 2011) confirman el impacto de las creencias de los profesores en la práctica educativa y, por lo tanto, en el aprendizaje. Sin embargo, ningún estudio aborda las creencias de los profesores de inglés como lengua extranjera en México.

Cabe aclarar que nuestro estudio busca limitarse al constructo que Woods (1996) llama *BAK* por sus siglas en inglés: *beliefs, assumptions and knowledge*, es decir, un

• *It has not examined the processes by which language teachers plan and make decisions about their teaching (both for and in the classroom).*

• *It has not examined the language teaching/learning process as it is perceived and interpreted by the participants themselves –In particular the teacher (Woods, 1996: 11).*

⁸*“know more about the nature of goals, subgoals and means, and their relationship to the dynamic, interactive, negotiated processes of decision-making in teaching” (Ibíd., 22).*

constructo que incluye las creencias, suposiciones y conocimientos, y cómo este constructo se relaciona con la toma de decisiones del profesor.

Por otra parte, el mismo constructo nos ayudará a analizar las creencias que los profesores de inglés LE tienen acerca de la competencia sociopragmática. Lo anterior se debe a que en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente bajo los presupuestos metodológicos del enfoque comunicativo, uno de los principales objetivos es que el estudiante pueda comunicarse eficazmente en la lengua meta. Por ejemplo, Widdowson explica que “la habilidad para producir oraciones es crucial en el aprendizaje de una lengua” (1978: 1); sin embargo un nativo hablante no sólo entiende, lee y produce (de forma oral y escrita) oraciones sino que sabe cómo usar esas oraciones para comunicarse en situaciones específicas (Widdowson, 1978). De acuerdo con Thomas (1983: 110):

[...] sensibilizar a los alumnos para esperar diferencias interculturales en las realizaciones lingüísticas de cortesía, veracidad, etc., toma la enseñanza de lenguas más allá de los reinos de una simple capacitación y la hace verdaderamente educativa. Ayudar a los estudiantes a entender la manera en que los principios pragmáticos funcionan en otras culturas...es dirigirse hacia la eliminación de interpretaciones simplistas y poco generosas de la gente cuya conducta lingüística es superficialmente diferente de la propia.⁹

En la misma línea, Rose (1999) sostiene que el objetivo no debe ser enseñar a los alumnos de forma explícita cómo hacer peticiones, cumplidos o disculpas, más bien se deben enseñar los aspectos pragmáticos de manera inductiva. Es decir, debemos crear

⁹ “sensitizing learners to expect cross-cultural differences in the linguistic realizations of politeness, truthfulness, etc., takes the teaching of language beyond the realms of mere training and makes it truly educational. Helping students to understand the way pragmatic principles operate in other cultures...is to go some way towards eliminating simplistic and ungenerous interpretations of people whose linguistic behaviour is superficially different from their own” (Thomas, 1983: 110).

contextos para que podamos dar a los alumnos “las herramientas analíticas que ellos necesitan para llegar a sus propias generalizaciones relativas al uso apropiado de la lengua en contexto”¹⁰(Rose, 1999: 171).

Respecto a la competencia sociopragmática, los trabajos revisados para este proyecto (Kasper, 1997; Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson, 1998; Harlow, 1990; Bardovi-Harlig y Griffin 2005, van Compernelle, 2011; Chang, 2011; Morales, 2010; Ivanova, 2013; Toledano, 2013) indican que, si bien los estudios sobre la competencia pragmática y la competencia sociopragmática en inglés como L2 o LE son vastos, en México los estudios sobre este tema todavía son escasos, de hecho sólo se encontró la investigación de Varela (2011) sobre el desarrollo de la competencia pragmática específicamente en los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa.

A continuación se presenta de manera breve la estructura del proyecto de investigación.

CONTENIDO DE LOS CAPÍTULOS

Marco teórico

En el primer capítulo se abordan los dos ejes teóricos que rigen el estudio. En primera instancia se aborda el concepto de *BAKs* y posteriormente se describe la competencia sociopragmática. El acercamiento a estos ejes se hace a través de la revisión de algunos estudios en dichas áreas.

¹⁰ “*the analytical tools they need to arrive at their own generalizations concerning contextually appropriate language use*” (Rose, 1999: 171).

En el primer apartado se aborda el concepto *BAK* propuesto por Woods (1996), asimismo se describen algunos trabajos en el área del estudio de las creencias y de las concepciones como los realizados por Muñoz, Palacios y Escobar (2012), Kavanoz (2006) y Pajares (2002) por mencionar algunos. Estos estudios nos permitieron conocer diferentes tipos de instrumentos para la recolección de datos en los estudios de las creencias y prácticas de los docentes.

En el segundo apartado se retoman algunos trabajos que nos permitieron entender qué es la competencia sociopragmática. Retomamos, por ejemplo el concepto de “fallo pragmático” postulado por Thomas (1983), así como los trabajos de Kasper (1997), Rose (1996) y Harlow (1990). Dichos trabajos nos permitieron tener un panorama de las condiciones en las que se ha estudiado el desarrollo de la competencia sociopragmática en el aula.

Metodología

En el capítulo dos se describe el procedimiento metodológico llevado a cabo en la realización del estudio. En el primer apartado explicamos qué es la Investigación Acción (IA) (Alfaro *et al*, 2008) pues nuestro trabajo es un estudio cualitativo, de corte etnográfico, enmarcado en los procedimientos metodológicos de la IA. Dicha estrategia investigativa nos permitió trabajar con los participantes en diferentes sesiones con el objetivo de que reflexionaran sobre sus *BAKs* y así incidir en su propia práctica docente (Burns, 2009).

En el segundo apartado se describen las características de los participantes y del espacio en el que realizamos el estudio. Se describen las características de los

participantes y el contexto institucional en el que se llevaron a cabo las observaciones de clase.

En el apartado siguiente se detallan los pasos para la recolección de datos. En primera instancia se definen los pasos que nos permitieron diseñar un cuestionario para los profesores que contemplaran el tratamiento de los criterios sociopragmáticos en clase. Posteriormente, en una primera fase de la IA, se observaron 5 clases de cada participante para saber qué tratamiento daban a los aspectos sociopragmáticos. Asimismo pedimos a las participantes y a dos de sus alumnos que registraran en un diario sus percepciones de las clases observadas. En una segunda fase de la investigación repetimos este procedimiento (observaciones y diarios), sin embargo, en esta etapa de la investigación se realizaron seminarios con las participantes con la finalidad de trabajar de manera explícita con el componente sociopragmático y así conocer si hacia al final de la IA, las participantes modificaron su esquema de *BAKs* y cómo, después del acercamiento a la competencia sociopragmática, abordaban los criterios sociopragmáticos en el aula.

Análisis

Este capítulo se divide en 5 apartados que nos permitieron analizar cada instrumento utilizado para integrar el corpus. En el primer apartado se analizan los cuestionarios de los profesores de inglés y de los participantes. Esto nos permitió conocer, de manera general, las *BAKs* de los profesores sobre la competencia sociopragmática.

El apartado 2 presenta el análisis de las observaciones y diarios de la primera fase. En esa sección se encuentran las transcripciones de las incidencias encontradas

en el aula; de igual manera, se entrelazan en este análisis las evidencias de los diarios que nos permitieron triangular la información.

En el apartado 3 encontramos el análisis de la segunda fase, el cual también se conforma de observaciones de clase y diarios de las participantes y alumnos. Sin embargo, en esta segunda fase fue posible comparar las incidencias con aquellas de la primera fase y así tener un registro de los posibles cambios en el sistema de *BAKs* de las profesoras.

El cuarto apartado exhibe los datos obtenidos durante los seminarios con cada una de las participantes. Estas sesiones nos permitieron ahondar en las *BAKs* de las profesoras sobre su manera de proceder en las clases observadas así como en clases posteriores. Finalmente, en el apartado cinco analizamos las *BAKs* de las profesoras sobre los criterios sociolingüísticos y sobre los criterios sociopragmáticos. En este apartado se entrelazan y analizan las incidencias más relevantes observadas durante las dos fases de la investigación, así como los datos encontrados en los diarios y seminarios sobre cada uno de estos criterios. En la última instancia, pero no menos importante, se revisan las *BAKs* de las profesoras sobre temas referentes al contexto educativo y el desarrollo de la competencia sociopragmática.

Conclusiones

En el capítulo cuarto se discuten, a manera de conclusión, las implicaciones del estudio. Se hacen recomendaciones sobre el abordaje de los elementos sociopragmáticos en el aula y finalmente se presentan las reflexiones personales durante y después de la realización del presente trabajo de investigación.

1. MARCO TEÓRICO

El marco que condujo el estudio está constituido por dos conceptos fundamentales: las *BAK* y la competencia sociopragmática. El primer término se basa en el concepto integral propuesto por Woods (1996) denominado *BAK*, y que se refiere a las creencias, suposiciones y conocimientos (de ahora en adelante *BAKs*). Woods define este concepto como:

Un constructo análogo a la noción de esquema, pero enfatizando la noción de que las creencias, suposiciones y conocimientos están incluidos. No se intenta...describir los procesos de activación de la *BAKs*, sino sólo notar cuando los profesores lo usan para explicar sus pensamientos y su conducta. Como el esquema, las redes *BAKs* están estructuradas en el sentido de que los conocimientos, suposiciones y creencias pueden entenderse en términos de proposiciones interrelacionadas, en las cuales ciertas proposiciones presuponen otras¹¹(1996: 196).

Es decir, es un concepto que funciona a base de redes y que ayudará a analizar, de acuerdo como Woods lo emplea, las verbalizaciones de los profesores sobre diferentes temas y cómo éstos se relacionan entre sí. Woods (1996) explica que esos temas expresados por los profesores pueden estar relacionados con el conocimiento de la situación que éstos tienen y no con sus conocimientos o creencias. El esquema de Woods se detalla más a fondo en uno de los capítulos posteriores.

¹¹ "a construct analogous to the notion of schema, but emphasizing the notion that beliefs, assumptions and knowledge are included. There is no attempt...to describe the processes of activation of the *BAK*, but rather just to note when teachers use it to explain their thinking and their behavior. Like schemata, *BAK* networks are structured in the sense that knowledge, assumptions and beliefs can be posited in terms of interrelated propositions, in which certain propositions presuppose others" (Woods, 1996: 196).

El segundo concepto clave para este estudio es la competencia sociopragmática. A continuación se revisan algunas de las definiciones más importantes que han servido para definir lo que hoy conocemos como sociopragmática.

En el artículo *Cross-cultural pragmatic failure*, Thomas (1983) explica que para Bell (1976) la competencia comunicativa se conforma por la competencia lingüística y una competencia de tipo social; según este autor, la competencia lingüística se conforma por:

- la competencia gramatical (se refiere al conocimiento abstracto que el hablante tiene de la entonación, fonología, sintaxis, semántica, etc.).
- la competencia pragmática (la cual se refiere a la habilidad de usar el lenguaje de manera efectiva).

Para Thomas, un fallo pragmático es “la incapacidad de entender ‘lo que se quiere decir con lo que se dice’... [el fallo pragmático] es una área de la falla de comunicación intercultural”¹² (1983: 91). La autora piensa que mientras los fallos o errores gramaticales pueden ser identificados fácilmente y corregidos sin mayor problema, el fallo pragmático no puede reconocerse tan fácilmente, y además éste puede ser percibido por los nativo-hablantes (NH)¹³ como descortesía o enemistad. De igual manera, el fallo pragmático puede dar paso a que el no nativo-hablante (NNH) sea percibido a través de estereotipos como “los rusos/alemanes bruscos, los

¹² “the inability to understand ‘what is meant by what is said’...[the pragmatic failure] is an area of cross-cultural communication breakdown” (Thomas, 1983: 91).

¹³ Sabemos que el término nativo-hablante engloba diversas situaciones, sin embargo, aquí solo retomamos este término para referirnos a aquellas personas que nacieron en un país anglo parlante y, por lo tanto, tienen la lengua inglesa como lengua materna o primera lengua.

hindúes/japoneses sumisos”¹⁴ (Thomas, 1983: 97). Asimismo, el fallo pragmático se subdivide en: el fallo pragmlingüístico y el fallo sociopragmático. El primero tiene que ver más con lo lingüístico “causado por las diferencias en la codificación lingüística de fuerza pragmática”¹⁵(Thomas, *op. cit.*, 99). El segundo tiene que ver con cuestiones interculturales, es decir, con las diferentes percepciones de la conducta lingüística, así como con el uso de la lengua.

Por otra parte, Kasper menciona que la sociopragmática se refiere “a las percepciones sociales subyacentes en la interpretación y actuación de los participantes de la acción comunicativa. Las comunidades de habla difieren en la evaluación de la distancia social y del poder social de los hablantes y de los que escuchan, sus derechos y obligaciones, y en el grado de imposición inmersa en actos comunicativos particulares”¹⁶ (1997:106). En la definición de Kasper puede apreciarse claramente que la sociopragmática tiene que ver con las percepciones lingüísticas de las comunidades de habla, es decir, es algo que depende de la cultura. Aquí es importante aclarar que, lo que puede ser bien visto en una cultura o contexto puede no ser bien visto en otra (Rose, 1999).

Por su lado, Linda Harlow no sólo habla de sociopragmática, sino de competencia sociopragmática. Menciona que la competencia sociopragmática en una lengua “incluye más que conocimiento lingüístico y lexical. Implica que el hablante sepa cómo variar de

¹⁴ “*the abrasive Russian/German, the obsequious Indian/Japanese*” (Thomas, 1983: 97).

¹⁵ “*caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force*” (Thomas, 1983: 99).

¹⁶ “*to the social perceptions underlying participants’ interpretation and performance of communicative action. Speech communities differ in their assessment of speaker’s and hearer’s social distance and social power, their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts*” (Kasper, 1997:106).

estrategias de actos de habla según variables situacionales o sociales presentes en el acto de comunicación”¹⁷ (Harlow, 1990: 328).

Otra definición más es la propuesta por Sánchez, quien afirma que la competencia sociopragmática es el resultado de la conjunción de tres componentes (2005: 588):

1. El aspecto pragmático, que se identifica con la capacidad de perseguir los propios fines a través de la comunicación.
2. El aspecto sociolingüístico, que identifica la capacidad de elegir la variedad de registro adecuada a la situación comunicativa.
3. El aspecto cultural, que hace referencia a la capacidad de interactuar y perseguir los propios fines de manera adecuada, según la *escena* cultural en la que tiene lugar el intercambio comunicativo.

Como puede apreciarse, las definiciones anteriores tienen varios factores en común. Según los autores arriba mencionados, la sociopragmática es algo que se percibe culturalmente pues los usos de la lengua difieren de una cultura a otra. La competencia sociopragmática, por otra parte, radica en saber usar las variaciones lingüísticas dependiendo de la situación social en la que se lleve a cabo el acto comunicativo. No obstante, en nuestro estudio tomaremos como punto de referencia la definición operativa que se ha desarrollado en el marco del proyecto PAPIME PE401213RR-26401212, la cual menciona que la competencia sociopragmática es:

la capacidad del sujeto en interacción para identificar, dinamizar y poner en práctica los usos comunicativos de la lengua. A nivel cognitivo, se busca el

¹⁷ “*comprises more than linguistic and lexical knowledge. It implies that the speaker knows how to vary speech-act strategies according to the situational or social variables present in the act of communication*” (Harlow, 1990: 328).

desarrollo de dicha competencia mediante una aplicación estratégica (creativa, deductiva, inferencial, etc.) de conocimientos previos para la generación de un nuevo esquema mental, con miras al desenvolvimiento exitoso de una interacción dentro de una situación dada. La competencia sociopragmática se caracteriza por la intencionalidad que los aprendientes confieren a los comunicados e intercambio de significados durante la interacción, la cual relaciona el proceso con sus resultados, es decir, con la capacidad para reconocer y apropiarse momentáneamente de los valores simbólicos que guían las interacciones de otros en la lengua extranjera. (Herrera y Suárez, 2014).

A continuación se presentan algunas de las investigaciones que se han suscitado en torno al estudio de las creencias, suposiciones y conocimientos y la competencia sociopragmática.

1.1 BAK: BELIEFS, ASSUMPTIONS AND KNOWLEDGE (CREENCIAS, SUPOSICIONES Y CONOCIMIENTOS)

La inquietud de estudiar las creencias de los profesores ha cobrado importancia debido a que diversos estudios (Brown, Lake & Matters, 2011) confirman que las creencias y/o concepciones de los profesores sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, la evaluación, las políticas institucionales, entre otros aspectos, tienen un impacto significativo en la enseñanza-aprendizaje. Así también lo señalan Muñoz, Palacio y Escobar cuando afirman que “las creencias de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje ejercen una influencia en la manera en que enseñan y evalúan el aprendizaje, y en lo que los alumnos aprenden”¹⁸ (2012: 143). A partir de la publicación en 1996 de *Teacher Cognition in Language Teaching* — donde Woods propone el concepto de *BAK* para referirse a las creencias, suposiciones y conocimientos que se

¹⁸“ *teachers’ beliefs on teaching and learning exert an influence on the way they teach and assess learning, and on what students learn*” (Muñoz, Palacio y Escobar, 2012: 143).

reflejan en la toma de decisiones de los profesores dentro del salón de clase—, se han hecho diversos estudios donde se explora las *BAKs* (como conjunto), o bien sobre las creencias, concepciones, conocimientos y suposiciones desde diferentes perspectivas. A continuación se describen algunos de los trabajos y estudios más recientes en esta área, las cuales nos permiten entender cómo las creencias, suposiciones, concepciones o *BAKs* influyen en diferentes ámbitos como la evaluación, los alumnos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, las acciones, la competencia comunicativa y la práctica docente. Los apéndices (B y C) que resumen estos estudios están basados en lo presentado por Kasper (1997), aunque con algunas modificaciones.

Muñoz, Palacio & Escobar (2012) hicieron una investigación que da cuenta de las creencias de los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) sobre los sistemas de evaluación empleados en una universidad privada de Medellín, Colombia. El objetivo de este estudio era examinar de manera general las percepciones de los profesores respecto a la evaluación y, de manera más específica, sus creencias y prácticas sobre el nuevo sistema de evaluación de la producción escrita y oral desarrollado en el centro de idiomas de dicha universidad. Los datos fueron recabados mediante la aplicación de encuestas, entrevistas y reportes. El estudio se llevó a cabo con 62 maestros pertenecientes al centro de idiomas. Algunas de las conclusiones a las que llegaron las investigadoras fueron: a) que la evaluación es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los profesores consideran que la evaluación es un medio para el mejoramiento académico. Sin embargo, se observó que b) los profesores tienden a usar procedimientos sumativos en el aula, por lo tanto se aprecia una posible discrepancia, ya que existe una falta de habilidad para aplicar los resultados de la evaluación como

propósitos para el mejoramiento académico. Finalmente las autoras concluyen que es necesario brindar a los profesores oportunidades para el desarrollo profesional. Asimismo señalan que éstas deben estar enfocadas en la reflexión y la autoevaluación, lo anterior con el objetivo de concientizar a los profesores sobre el papel de sus propias creencias y prácticas educativas.

Por otra parte, Kavanoz (2006) llevó a cabo un estudio sobre las *BAKs* de los profesores sobre la enseñanza centrada en el alumno (*learner-centeredness*). Este estudio se llevó a cabo en dos escuelas primarias (una privada y la otra pública) en Estambul, Turquía. El objetivo de la investigación era explorar las *BAKs* de los maestros de inglés sobre la enseñanza centrada en el alumno y ver cómo estos maestros implementan este tipo de enseñanza en el salón de clase. La metodología que guio el estudio comprende diferentes tipos de recolección de datos. La autora conformó un grupo focal o de referencia en cada una de las primarias. En la primaria pública el grupo estaba constituido por seis maestros, mientras que en la primaria privada el grupo se formó con siete maestros. Se hicieron tanto observaciones como entrevistas individuales. También se recabaron las reflexiones de los profesores después de cada clase.

En el estudio se identificó que los profesores de ambas primarias interpretan el concepto de *learner-centeredness* de manera diferente. Los maestros de la primaria pública entienden el concepto de *learner-centeredness* como “hacer a los estudiantes

activos involucrándolos en ejercicios enfocados en la gramática”¹⁹ (Ibíd.: 2006). Estos profesores seguían el siguiente patrón dentro del aula: presentación, práctica y producción, sin embargo, pudo observarse que en las actividades faltaba el componente de producción. Cabe mencionar que los profesores asumían un rol de guías, presentadores y correctores. Por otra parte, los maestros de la primaria privada entendían dicho concepto como aprender haciendo (*learning by doing*), y así lo demostraron en las actividades implementadas en el aula, las cuales incluían el desarrollo de proyectos, trabajo en equipos, por mencionar algunas. Los maestros resaltan la importancia de hacer participar a sus alumnos en actividades colaborativas pues creen que de esta manera el aprendizaje se facilita. A su vez, estos maestros se veían como guías, facilitadores y solucionadores de problemas.

A manera de conclusión, Kavanoz señala que las escuelas y programas de entrenamiento deben orientarse hacia una educación centrada en el alumno. De igual manera hace un llamado a las instituciones educativas a brindar oportunidades para que los maestros puedan actualizar sus prácticas educativas basadas en la enseñanza orientada al alumno.

Asimismo, Karaata (2011) ha estudiado las suposiciones y conocimiento pedagógico que los profesores de inglés tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los objetivos de este estudio era identificar las orientaciones de los maestros respecto a las prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje de una

¹⁹ “*making the students active by engaging them in grammar focused exercises*” (Kavanoz, 2006: 6).

lengua extranjera. El otro objetivo era identificar hasta qué punto la visión de los profesores se traslapa con la visión de los programas de entrenamiento.

El estudio se llevó a cabo en Estambul con 197 participantes provenientes tanto de escuelas públicas como privadas de nivel primaria, medio superior y superior. Se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios sobre las nociones de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de recabar la información.

El análisis de datos reveló que la mayoría de los maestros de inglés encuestados estaba de acuerdo con la idea de que la “práctica hace la perfección”, incluso pudo apreciarse que, entre los profesores, el método audiolingual tiene suma importancia pues las actividades de repetición están presentes en sus prácticas educativas. Entre otras cosas, también se encontró que en el sector privado las *BAKs* de los profesores de inglés están ligadas a los conceptos provenientes de las investigaciones actuales. Finalmente hace un llamado a seguir investigando las prácticas en el salón de clases, así como profundizar en las *BAKs* de los maestros de inglés LE.

Por su parte, Lopes y Santos (2013) estudiaron a los maestros de primaria para explorar las congruencias entre sus creencias, objetivos y acciones. Los objetivos de este estudio eran: 1) analizar si los maestros de primaria podían ser agrupados de acuerdo a sus creencias sobre la enseñanza; 2) observar si existe una relación entre las creencias de los profesores y el objetivo de los profesores en el aula; y 3) verificar si las creencias de los profesores inciden en diferentes prácticas en el salón de clase.

Para este estudio, se trabajó con 279 maestros de primaria provenientes de escuelas públicas en Portugal. Para la colecta de datos se desarrollaron tres

cuestionarios: a) el cuestionario sobre las creencias respecto a la enseñanza, b) el cuestionario de los objetivos educativos y, c) el inventario de las prácticas en el salón de clases, entre otros puntos.

En el estudio se encontró que los profesores pueden ser agrupados en tres grupos: i) aquellos que enfocan la enseñanza en el profesor (*teacher-centered*), ii) los que se orientan hacia el alumno (*student-centered*) y, iii) los maestros ambivalentes o inconsistentes. Otra de las conclusiones es que para los maestros que basan su enseñanza en el modelo de *teacher-centeredness* tener el control de los estudiantes en el aula es de suma importancia. Sin embargo, los maestros que basan su enseñanza en el alumno (*student centered*) promueven la libertad, autonomía y motivación entre los mismos. En el caso de los maestros ambivalentes o indecisos pudo analizarse que podrían estar en “una batalla compleja y debilitante entre sus creencias y los resultados percibidos de sus acciones”²⁰ (Lopes y Santos, 2013: 17).

En general, se llegó a la conclusión de que las creencias sobre el control dentro del salón de clases coinciden con las prácticas y objetivos de los maestros participantes. Asimismo se observó que en el 25 por ciento de los profesores existe una contradicción en cuanto a sus prácticas y objetivos y las creencias sobre el manejo del salón de clases.

En el estudio llevado a cabo por González Peláez (2008) se analizan las creencias de los maestros de inglés sobre la competencia comunicativa. El objetivo de este

²⁰ “a complex and debilitating struggle between beliefs and the perceived results of their actions” (Lopes y Santos, 2013: p. 17).

estudio era establecer la relación entre las prácticas en el aula y las creencias de los maestros respecto a la competencia comunicativa. Los participantes fueron dos profesoras de inglés, observadas a lo largo de cuatro meses. Además se hicieron entrevistas. El estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional en Bogotá, Colombia.

De manera general, el estudio reveló que los maestros tienen dificultad para definir el concepto de competencia comunicativa pues, según ellos mismos, es un concepto en el que intervienen diferentes aspectos tales como gramática, léxico, y elementos de funcionalidad; a lo anterior también se suman las cuatro habilidades del lenguaje, comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral. También se pudo concluir que sí existe una relación entre las prácticas docentes y las creencias de los profesores. Las participantes piensan que el material extra, la atmósfera y la organización en el salón de clases son importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa; del mismo modo aseguran que lo anterior implica pensar en los alumnos y las interacciones que éstos puedan tener dentro del aula.

Otro estudio sobre las concepciones de los maestros es el que Brown (2011) llevó a cabo en Queensland, Australia, acerca de los profesores de primaria y secundaria. Este estudio es una réplica de un estudio realizado en Nueva Zelanda. Brown analizó si las concepciones que los docentes tenían sobre la evaluación coincidían, y cómo estas concepciones se reflejaban en la práctica docente. El objetivo del estudio se enmarca en dos factores: la diferencia entre Queensland y Nueva Zelanda, y la diferencia de niveles de los profesores (primaria-secundaria). El objetivo era “explorar el efecto de

estos dos factores en las concepciones sobre evaluación para comprender la relación entre el contexto social y las concepciones de los profesores” (*Ibíd.*: 7).²¹

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta basada en un cuestionario, el cual arrojó información sobre las concepciones y prácticas de los maestros en torno a la evaluación, el aprendizaje, enseñanza y el currículo. Los participantes provenían de 83 escuelas del Estado. Los profesores que respondieron el cuestionario sumaron un total de 1,398 (784 de primaria y 614 de secundaria).

A grandes rasgos, se llegó a la conclusión de que las concepciones de los maestros de primaria y secundaria son muy similares. Sin embargo algunas diferencias entre ellos se pudieron notar, estas diferencias corresponden a los propósitos que los docentes confieren a la evaluación para llevar a cabo un progreso académico y, por otra parte, la evaluación como medio para mejorar la enseñanza. Por último, el autor plantea la necesidad de emprender más estudios y réplicas que puedan dar cuenta de las concepciones de los profesores.

Finalmente, en esta revisión, el artículo de Pajares (1992) no puede dejarse de lado, ya que resulta esencial para entender qué son las creencias y por qué deben ser estudiadas. En su artículo *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*, Pajares revisa diferentes definiciones de creencia y hace una distinción entre creencias y conocimientos. De igual manera, el autor argumenta que las

²¹ “to explore the effect of these two factors on conceptions of assessment in order to understand the relationship between societal context and teachers' conceptions” (Brown, 2011: 7).

creencias de los profesores deben ser tomadas en cuenta en la investigación educativa. El autor menciona que las “creencias son mucho más influyentes que el conocimiento en la determinación de cómo los individuos organizan y definen las tareas y problemas y son fuertes predictores de la conducta”²² (Pajares, 1992: 311).

Como puede observarse en los trabajos antes descritos, el estudio de las creencias tiene un gran impacto en la práctica docente pues repercute profundamente en la toma de decisiones y maneras de proceder de cada uno de los profesores de lengua y, por ende, en el aprendizaje de los alumnos. Según Pajares, “las creencias influyen en la adquisición e interpretación del conocimiento, la definición y selección de la tarea, la interpretación del contenido del curso y la comprensión de la supervisión”²³ (1992: 328). Asimismo afirma que mediante el estudio de las creencias tanto de profesores como de alumnos, es posible detectar inconsistencias e incluso se puede conocer qué áreas necesitan de mayor atención.

Los estudios arriba mencionados nos permitieron establecer qué instrumentos utilizar para la recolección de datos y los pasos a seguir para llevar a cabo un estudio sobre las creencias de los docentes. Como es posible apreciar, el uso de cuestionarios, entrevistas y diarios permiten analizar las *BAKs* de los participantes. Asimismo, como podemos darnos cuenta, la investigación y estudio no sólo de las *BAKs* sino también de las creencias, concepciones y suposiciones de los profesores es vital para tener un mejor entendimiento de la práctica docente y de todos los factores que convergen en

²² “*beliefs are far more influential than knowledge in determining how individuals organize and define tasks and problems and are stronger predictors of behaviour*” (Pajares, 1992: 311).

²³ “*beliefs influence knowledge acquisition and interpretation, task definition and selection, interpretation of course content and comprehension monitoring*” (1992: 328).

ésta pues nos permite conocer si existe una congruencia entre las creencias y las acciones de los profesores. A continuación se presentan los estudios revisados sobre la competencia sociopragmática.

1.2 COMPETENCIA SOCIOPRAGMÁTICA

En cuanto a la competencia sociopragmática, puede decirse que se han hecho diversos estudios en los últimos años. Cabe señalar que durante la revisión también se contemplaron estudios hechos en el área de la pragmática, ya que fueron de gran utilidad para entender dónde se enmarca la competencia sociopragmática y la importancia de hacer estudios en éstas áreas, no obstante, dichos estudios no se incluyeron en la siguiente revisión (véase apéndice C).

El estudio que hicieron Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson (1998) tenía como objetivo examinar la eficacia del tipo de instrucción que ellos denominaron *Focus on Form* (los autores explican que este tipo de instrucción se basa en pequeñas explicaciones lingüísticas, mientras los alumnos se enfocan en el significado, es decir, es una instrucción basada en el aprendizaje basado en tareas) en el área pragmática. Este tipo de instrucción la contrastaron con la que denominaron *Focus on FormS* (se basa en la interacción seguida de la explicación de significado, este tipo de instrucción contempla el enfoque de enseñanza nocio-funcional y estructural).

El estudio se llevó a cabo con tres grupos de estudiantes de la Universidad de Hawai en Manoa: un grupo que fue instruido siguiendo el tratamiento de *Focus on Form* (FonF), otro con el tratamiento de *Focus on FormS* (FonFS) y el último fue el grupo control. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de exámenes

pre-test y *post-test* de tipo *DCT*, por sus siglas en inglés: *discourse completion test*. El tratamiento que se aplicó a los grupos consistió en sesiones de 50 minutos, por un período de ocho días. Este tratamiento estuvo basado en la resolución de tareas en un contexto de escenarios, donde los participantes debían llevar a cabo un juego de roles (*role-play*). Los escenarios propuestos fueron: arrendador-arrendatario, profesor-asistente de profesor, profesor-estudiante, jefe-empleado. Los participantes debían hacer una petición a alguien con un estatus más alto, sin embargo el grado de intensidad de la petición era variable.

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores no fueron muy alentadoras, ya que estadísticamente no se apreciaron diferencias significativas entre los tres grupos, pues no hubo oportunidad para que los alumnos pudieran generalizar los usos pragmáticos en la realización de peticiones. Los autores argumentan que lo anterior pudo ser el resultado del poco tiempo de exposición al tratamiento al que fueron sometidos los alumnos; además admiten que el sistema de medición utilizado no fue el más adecuado debido a que resultaba complicado medir otros criterios. Sin embargo, los investigadores aclaran que “aunque no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos experimentales, estos resultados no deben ser vistos como evidencia o como el fracaso de *FonF* en el terreno de la instrucción de la pragmática en una segunda lengua”²⁴ (Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson, *op. cit.*, 19). Al final se hacen algunas sugerencias para la realización de futuros estudios en el área de la

²⁴ “while no significant differences were found between the three treatment groups, these inconclusive findings should not be seen as evidence or the failure of *FonF* in the realm of second language pragmatics instruction” (Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson, 1998: 19).

pragmática. Sugieren, por ejemplo, “asignar una calificación global a cada respuesta (por ejemplo, “apropiado” vs. “inapropiado”), y después determinar el área o áreas específicas en las que el respectivo fallo pragmático ocurrió, sin tener que asignar una calificación numérica para cada criterio”²⁵ (Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson, *op. cit.*, 18). Asimismo, señalan que los evaluadores pueden establecer sus propias categorías una vez que se analice la información. Finalmente, los autores indican que el estudio muestra la importancia de instruir a los profesores para que puedan reconocer, trabajar y evaluar el componente sociopragmático en el aula.

El estudio realizado por Harlow en 1990, tenía como objetivo encontrar qué otros elementos, además de los lingüísticos y léxicos debían tener los estudiantes de francés para comunicarse eficazmente. Entre los objetivos específicos se encontraban: a) recolectar datos sobre las formas para hacer peticiones preferidas por los nativos hablantes (NH) franceses; b) investigar efectos de sexo, edad y familiaridad en los actos de habla; c) recabar información de los estudiantes de francés para saber si su comportamiento lingüístico había sido influenciado por las variables de edad, sexo y familiaridad y d) determinar si existían diferencias en las respuestas de los estudiantes y aquellas proporcionadas por los NH. (Harlow, *op. cit.*).

La recolección de datos se hizo mediante cuestionarios con la modalidad de juego de rol (con fotografías y detalles personales de cada personaje). El cuestionario se dividió en tres partes: la primera, con la intención de que los participantes hicieran

²⁵ “assign a global rating to each response (i.e., “appropriate” vs. “inappropriate”), and then determine the specific area(s) in which respective breakdowns occurred, without having to assign a numerical rating to each criterion” (Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson, 1998:18).

peticiones y agradecimientos; en la segunda, los participantes debían pedir un servicio y, en la tercera, debían disculparse por llegar tarde. Los participantes fueron 23 NH de nacionalidad francesa y 32 (NNH), ambos grupos eran estudiantes de la Universidad Estatal de Ohio.

En este estudio se encontró que los NH hacen peticiones corteses indirectas, las cuales contrastan con las de los NNH quienes sólo usan preguntas indirectas sin ningún grado de cortesía. De manera general se observaron diferencias entre los NH y los NNH. La autora concluyó que en la enseñanza de lenguas es importante señalar los aspectos sociopragmáticos, ya que afirma que “las elecciones sociopragmáticas incorrectas como éstas podrían hacer que el discurso del aprendiente parezca descortés o demasiado agresivo. Además, los actos de habla similares en ambas lenguas que no se realizan de la misma manera puede que necesiten ser enseñados explícitamente a los aprendientes”²⁶ (Harlow, *ibid.*, 348). Harlow sugiere que los libros de texto y los maestros necesitan poner especial atención en el aspecto sociopragmático en la enseñanza de lenguas.

Uno de los estudios dedicado al conocimiento sociopragmático y su desarrollo es el realizado por van Compernelle en 2011. Este estudio de caso se enfocó en un participante: una estudiante de francés como segunda lengua de nivel intermedio. La estudiante participó en una sesión (de una hora) de *concept-based instruction* (que de ahora en adelante llamaremos CBI). Este estudio se basó en “la enseñanza de

²⁶ “Incorrect sociopragmatic choices such as these may make a learner’s speech appear impolite or overly aggressive. In addition, speech acts common to both languages which are not realized in the same way may need to be explicitly taught to learners” (Harlow, *ibid.*, 348).

conceptos científicos o teóricos como una forma de mediar el desarrollo de la comprensión y la habilidad de los aprendientes de lenguas para usar la L2 con la finalidad de construir significados²⁷ (van Compernelle, 2011: 3267).

Se diseñaron 36 tarjetas con explicaciones de conceptos y diagramas pedagógicos para recolectar los datos. El objetivo era que la participante entendiera el uso de los pronombres *tu* y *vous* en francés. La sesión tutorial fue videograbada. Se hicieron las transcripciones de toda la sesión. El autor detalla cada paso de la sesión.

La conclusión a la que van Compernelle llegó fue que el enfoque CBI en la enseñanza de segundas lenguas puede cambiar el conocimiento del alumno y desarrollar así su competencia sociopragmática. Obviamente, el estudio tiene limitantes de tiempo y número de participantes, es por eso que sugiere que las futuras investigaciones sean longitudinales, con más participantes y que se revisen además otros aspectos sociopragmáticos.

En otro estudio realizado por Chang (2011) se analizó la relación entre la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática en el desarrollo del interlenguaje. “El presente estudio intenta arrojar luz sobre cómo estos dos aspectos de la competencia pragmática están relacionados mediante la recolección de datos de percepción y producción...para analizar la diferencia en el uso de estrategia, contenido

²⁷ *“the teaching of scientific, or theoretical, concepts as a way of mediating language learners’ developing understanding of and ability to use the L2 for meaning-making purposes”* (van Compernelle, 2011: 3267).

y forma ante situaciones que involucran a un maestro y a un compañero de clase.”²⁸
(Chang, *op. cit.*, 787).

Los grupos participantes en esta investigación fueron cuatro. La autora trabajó con grupos de: 3º (nivel de principiante bajo); 6º (nivel principiante alto); y 10º (intermedio bajo) y estudiantes de primer año de universidad (intermedio alto). El rango de edad era de 9, 12, 16 y 19 años respectivamente. Cada grupo estuvo conformado por 60 participantes (30 hombres y 30 mujeres).

Para la recolección de datos, la investigadora utilizó *discourse completion task* (DCT), es decir, un ejercicio donde los participantes deben completar ciertas tareas de clase como un diálogo, y oraciones, entre otras. El DCT se diseñó a partir de cuatro escenarios (situados en el contexto escolar), donde se integraban dos tipos de interacción: alumno-alumno y alumno-profesor. En cada escenario los participantes debían pedir disculpas por: a) haber perdido un diccionario, b) hablar mal de alguien, c) llegar tarde y, d) por chocar accidentalmente con otra persona y provocar que cayera al suelo.

En el estudio se encontró que el nivel de los estudiantes influía en sus habilidades para disculparse, por ejemplo, los estudiantes de 3º y 6º sólo variaban el uso de “alertadores” cuando se disculpaban con un igual o con alguien de estatus más alto (con el profesor, en este caso). En cambio los estudiantes de nivel más alto, pudieron

²⁸ “*The present study attempts to shed light on how these two aspects of pragmatic competence are related by collecting both perception and production data ... to analyze the difference in the use of strategy, content and form across situations involving a teacher and a classmate*” (Chang, *op. cit.*, 787).

variar sus estrategias, es decir, mostraron una variación sociopragmática en las estrategias para disculparse. Por lo tanto quedó demostrado que la relación entre la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática es de tipo dinámico, y que esta relación varía dependiendo de los diferentes niveles en los que se encuentre el alumno. La investigadora explica:

Si uno mirara los datos de producción de los alumnos de tercer... y sexto grado en el presente estudio, concluiría que la pragmalingüística precede a la sociopragmática ya que los alumnos de tercero y sexto mostraron muy poca variación ante situaciones con diferentes interlocutores. Cuando sólo se observa la producción de los alumnos de 10^{mo} y universitarios de primer ingreso, se concluye que la sociopragmática precede a la pragmalingüística ya que a medida que el repertorio lingüístico de estos alumnos con mayor dominio de la L2 se expande, tienen más recursos lingüísticos para usar y demostrar su competencia sociopragmática. Sin embargo, a menudo luchan con la relación entre la fuerza lingüística y la forma-pragmática y tienen dificultad para demostrar apropiadamente su competencia sociopragmática²⁹ (Chang, *Ibid.*, 796).

A pesar de los resultados obtenidos, (ídem), cree que resta investigar en qué medida la producción de los participantes se asemeja a la de un nativo hablante (NH).

En esta revisión sólo hemos descrito estudios sobre la pragmática, y la competencia sociopragmática en contextos de L2 y LE, y donde los idiomas investigados han sido inglés y francés. Sin embargo también existen estudios sobre la competencia

²⁹ "if one looked at the production data of the 3rd ... and 6th graders in the present study, one would conclude that pragmalinguistics precedes sociopragmatics since the 3rd graders and the 6^h graders showed very little variation across situations with different interlocutors. When one only looked at the production of the 10th graders and college freshmen, one would conclude that sociopragmatics precedes pragmalinguistics since these higher proficiency L2 learners, as their linguistic repertoire expands, have more linguistic resources to use to demonstrate their sociopragmatic competence. However, they often wrestle with the linguistic form-pragmatic force relationship and have difficulty appropriately demonstrating their sociopragmatic competence." (Chang, *Ibid.*, 796).

sociopragmática en otros contextos. El idioma analizado en los estudios que a continuación se describen es el español como LE y L2.

En primera instancia encontramos a Morales (2010), quien se interesó por el lenguaje sociopragmático en español como segunda lengua. En este estudio la autora se centró en la competencia de los profesores HN (hispanohablantes nativos) y los HNN (hispanohablantes no nativos) de español. La autora también analizó el nivel de importancia que los maestros confieren a la competencia sociopragmática en el plan de estudios y en la planeación de clase; también se intentó determinar si este nivel de importancia era proporcional a la competencia sociopragmática de los profesores.

El método utilizado para la recolección de datos fue la entrevista. Durante la misma se utilizó un distractor con la finalidad de que los participantes respondieran de manera objetiva a las preguntas. Además de la entrevista, se llevó a cabo una encuesta para conocer qué tan importante era la competencia sociopragmática en el salón de clases.

Los profesores que participaron en este estudio fueron: 5 profesores HN y 8 HNN. El último grupo fue dividido en dos subgrupos: HNN+ (aquellos profesores que habían vivido de 1-11 meses en un país hispanohablante) y HNN (conformado por los profesores que habían vivido 12 meses o más).

Morales demostró que existen diferencias en la competencia sociopragmática de los grupos de profesores. Se advirtió que “el grupo HN supera al HNN+ en un 23%, mientras que el HNN+ supera en un 6% al HNN.” (Morales, 2010: 1). Además, pudo observarse que los profesores HN dedican más tiempo en el salón de clase a las

actividades sociopragmáticas y asimismo le otorgan más importancia a estas actividades que los profesores HNN.

El estudio realizado por Ivanova (2013) se centraba en la adquisición de la competencia pragmática en español como L2. “El objetivo principal de esta investigación es analizar, a base de conversaciones grabadas, el dominio de mecanismos pragmáticos en L2 que presentan las hablantes con un nivel de conocimiento del español muy alto” (Ivanova, 2013: 57).

Para la realización de este estudio Ivanova analizó a cuatro mujeres HNN de español, quienes radicaban en Salamanca en el período en el que se llevó a cabo la investigación. Las participantes son de nacionalidad rusa. Se recabó el corpus a través de entrevistas semidirigidas, sin embargo dichas entrevistas terminaban en conversaciones coloquiales. Dichas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Lo que se encontró en este estudio fue que, a pesar de la aceptación del aprendizaje de una lengua por inmersión y la creencia de que este tipo de aprendizaje favorece la competencia pragmática, no siempre sucede así. Con este estudio se pudo comprobar que las habilidades pragmáticas no corresponden a las de un HN, aunque las habilidades lingüísticas sí correspondan con ese nivel. Se concluye que esta investigación avala y apoya los resultados de otras investigaciones que afirman la posibilidad de la enseñanza explícita de la competencia pragmática. La autora sugiere a los maestros esforzarse para enseñar los aspectos tanto pragmlingüísticos como sociopragmáticos pues afirma que:

ciertos parámetros de la CP (competencia pragmática) no llegan a adquirirse por los HNN (no nativo hablantes) de manera implícita, aún en las condiciones de inmersión continua, y por ello requieren un esfuerzo manifiesto por parte del profesor a la hora de explicar y fomentar en los alumnos la conciencia de la diversidad de normas y formas de una cultura a otra. (Ivanova, 2013: 78).

Por otra parte, Toledano (2013) intentó medir el nivel de la competencia sociopragmática de estudiantes de español como L2 a través de la utilización de material audiovisual auténtico. Para analizar la competencia sociopragmática, se basó en el estudio de la descortesía no auténtica (DNA). Este tipo de descortesía está relacionada con los insultos y su uso en situaciones filiales. Toledano describe la descortesía no auténtica de la siguiente manera:

a menudo en conversaciones coloquiales, en las que se emplean insultos que no pretenden precisamente amenazar al interlocutor, por lo que no se aprecian como descortesías. En efecto, los insultos, utilizados en determinadas situaciones, tienen la intención de provocar un efecto de cortesía entre los interactuantes con el objetivo de reforzar el sentimiento de solidaridad grupal y de cercanía entre ellos. (*op. cit.*, 25).

Para la realización de este estudio, se contó con la participación de dos grupos de informantes. El primer grupo (grupo de consulta) estuvo conformado por 6 integrantes españoles, de los cuales tres eran mujeres y tres hombres, el rango de edad era de 20-30 años. El grupo (experimental) de informantes se conformó por 13 estudiantes de español como lengua extranjera (10 mujeres y 3 hombres) de edades entre los 20-51 años y de nacionalidad sueca. El nivel de los participantes era de C1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Los participantes del grupo experimental habían estudiado español de 1 año y medio a 15 años, y de los trece participantes sólo uno no había vivido en un país de habla hispana.

La creación del corpus fue a través de la realización de encuestas, después de ver una serie televisiva. Los participantes vieron seis secuencias extraídas de la serie televisiva *Los Hombres de Paco*. Posteriormente, los participantes respondieron la encuesta donde encontraron preguntas sobre las manifestaciones de la (des)cortesía observadas en el video.

A grandes rasgos, las conclusiones de este estudio mostraron que, aunque los participantes suecos tenían una competencia sociopragmática altamente desarrollada en español como L2, su competencia es “obviamente limitada y no equiparable a la de los nativos de español. Este hecho se evidencia principalmente en las respuestas que aportan los aprendices suecos, quienes, lógicamente, manejan un contexto menor y con menos matices que el de los informantes españoles” (Toledano, 2013: 87). De hecho, el autor comenta que el reconocimiento de la DNA no quiere decir que los NNH tengan el mismo nivel de competencia que un NH, más bien señala que el fenómeno de la DNA puede ocurrir en otras comunidades de habla; si bien los NNH reconocen los elementos de la DNA no significa que puedan ponerlos en uso. Por otra parte, Toledano sugiere a los profesores de lenguas integrar los aspectos sociopragmáticos en sus clases y concientizar a sus alumnos sobre las diferencias interculturales que existen entre la L1 y la L2. Asimismo, sugiere el uso de material auténtico (como las series televisivas) para analizar los elementos pragmáticos que se presenten desde un enfoque intercultural.

Como podemos percibir en los estudios antes descritos (ver apéndice B y C), la sociopragmática juega un papel fundamental en la adquisición de segundas lenguas y también en la adquisición de una lengua extranjera, ya que está relacionada con el uso

real de la lengua. Entre los diversos objetivos de los alumnos al aprender una lengua extranjera, se encuentra el poder comunicarse en la lengua meta. Si bien el estudio morfosintáctico de la lengua es importante, no se puede desligar de lo sociopragmático y por lo tanto del uso real que se hace de cada lengua. Los estudios indican que es posible enseñar los aspectos sociopragmáticos de manera formal y explícita, además indican la necesidad de sensibilizar a los docentes y a los alumnos sobre las diferencias sociopragmáticas de las lenguas. Podemos observar que la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo en inglés y francés como L2 (Fukuya, Reeve, Gisi y Christianson, 1998; Harlow, 1990;) y sólo 1 de inglés como LE (Chang, 2011). Sin embargo, sólo se encontraron 3 estudios basados en español, de estos estudios 2 son sobre el español como segunda lengua (Morales, 2010 e Ivanova, 2013) y sólo 1 sobre el español como LE (Toledano, 2013). Aunado a esto, es preciso indicar que en la mayoría de las investigaciones el objeto de estudio ha sido casi siempre el alumno, por lo tanto creemos que es necesario conocer qué pasa con los docentes, cómo perciben el aspecto sociopragmático y cómo transmiten dicha importancia conferida a sus interlocutores en el trabajo del salón de clases. Es importante señalar también el trabajo de Bravo (2015) quien ha investigado el tema de la cortesía en español desde la perspectiva sociopragmática y sociocultural. Cabe mencionar que en la revisión de los reportes de investigación, no se encontró ningún estudio en un contexto mexicano. De ahí la importancia de conocer lo que acontece en el contexto mexicano, de conocer qué creencias, suposiciones y conocimientos tienen los docentes mexicanos de la lengua inglesa, especialmente sobre la competencia sociopragmática.

En este capítulo hemos definido las pautas teóricas que guían el presente estudio. Definimos el concepto *BAK* y describimos cómo es que funciona el mismo, así como los

beneficios y ventajas de realizar este tipo de investigaciones debido a sus repercusiones en la práctica docente. Por otra parte, definimos la “competencia sociopragmática” y describimos los elementos que la conforman. Descubrimos diferentes maneras y contextos en los que se han realizado las investigación en torno a dicha competencia. En el siguiente apartado se detalla el proceso de recolección de datos dentro de la IA. Asimismo, se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

2. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describirá en primera instancia en qué consiste la Investigación-acción, así como su relevancia en el ámbito educativo. Asimismo se describirán el sitio donde se llevó a cabo la investigación, los participantes y sus perfiles académicos. Posteriormente se detallará la metodología desarrollada en el estudio y se describirá el proceso de elaboración del cuestionario. Por otra parte, se delinearán brevemente los otros instrumentos utilizados en la recolección de datos tanto en la primera fase como en la segunda. Cabe mencionar que en este capítulo no se analizarán estos instrumentos, el análisis propiamente dicho se aborda en el siguiente capítulo.

2.1 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Nuestro estudio se enmarca en los procedimientos metodológicos de la Investigación-Acción (IA), ya que el objetivo de este estudio se relaciona con la reflexión que los docentes puedan hacer sobre su práctica educativa. Alfaro, Colín, da Silva y Herrera (2008) puntualizan que este tipo de investigación “apuesta a la aplicación de quien realiza alguna actividad de carácter colectivo y social [...] en el desarrollo de su potencial reflexivo, con una actitud crítica y creativa en torno a la labor diaria en su espacio de trabajo [...]” (pág. 56). En un contexto educativo, y más específicamente en la enseñanza de lenguas, Burns explica que la IA:

implica tomar un enfoque auto-reflexivo, crítico y sistemático para explorar tus propios contextos de enseñanza. Por crítico, no me refiero a ser negativo y despectivo sobre la forma en la que enseñas, sino tomar una interrogante y ‘problematizar’ una postura hacia tu enseñanza. Mi término, *problematizar*,

no implica ver tu enseñanza como algo ineficiente y lleno de problemas. Más bien, significa tomar un área que sientas que puede mejorarse, someterla a un cuestionamiento, y después desarrollar nuevas ideas y alternativas. Por lo tanto en IA, un profesor se convierte en un 'investigador' o 'explorador' de su contexto personal de enseñanza, mientras que al mismo tiempo es un participante.³⁰ (2009: 2).

El objetivo de este estudio es conocer las *BAKs* de los profesores de inglés sobre la competencia sociopragmática, sin embargo, dentro de la investigación-acción también se pretende que la reflexión de los profesores involucrados en este estudio sobre su práctica docente los conduzca a plantear un cambio en sus creencias, suposiciones y conocimientos tal como Alfaro *et al* sugieren:

El docente y su quehacer están en el centro de la atención, y él mismo tiene injerencia en sus procesos formativos, es impulsor de cambios en la sociedad de la cual forma parte, a la vez que está en condiciones de tomar conciencia de su papel en ésta (2008: 59).

Por otra parte Burns (2009) enfatiza la importancia de la investigación-acción en el ámbito educativo pues explica que este tipo de investigación ayuda a los profesores a entender mejor su práctica docente. La autora explica que hay cuatro pasos o etapas básicas en IA: la planeación, la acción, la observación y la reflexión. En la planeación se debe identificar el problema y desarrollar un plan de acción. Posteriormente, en la etapa 2, o en la acción, se interviene en la situación de enseñanza, en esta etapa "cuestionas

³⁰ *"involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts. By critical, I don't mean being negative and derogatory about the way you teach, but taking a questioning and 'problematizing' stance towards your teaching. My term, problematizing, doesn't imply looking at your teaching as if it is ineffective and full of problems. Rather, it means taking an area you feel could be done better, subjecting it to questioning, and then developing new ideas and alternatives. So, in AR, a teacher becomes an 'investigator' or an 'explorer' of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it"* (Burns, 2009: 2).

tus suposiciones sobre la situación actual y planeas nuevas formas y alternativas de hacer las cosas”³¹(Burns, 2009: 8). Una vez emprendido el estudio, se da paso a la observación, es decir, se analizan los efectos de dicha implementación (o acción). Finalmente, se llega a la reflexión sobre lo que se llevó a cabo y sobre los hallazgos encontrados. La figura 2.1 muestra los ciclos de la IA.

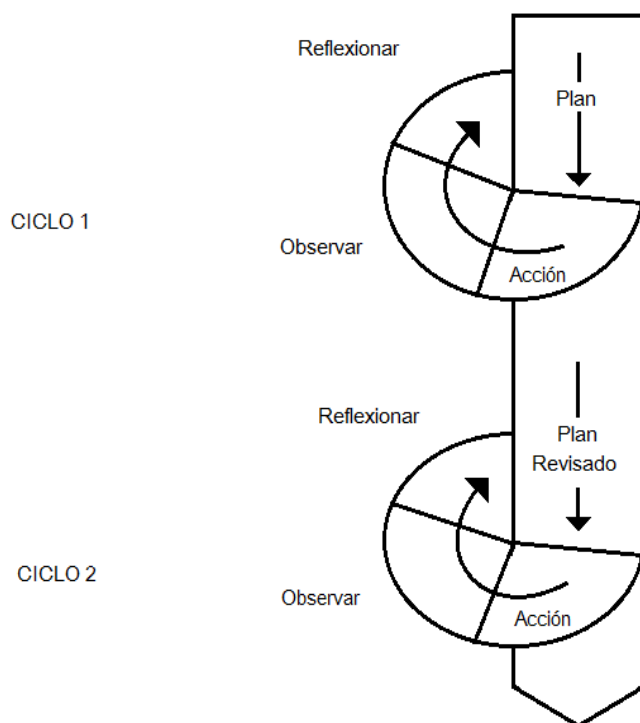


Figura 2.1: Modelo cíclico de IA basado en el modelo de Kemmis y McTaggart (tomado de Burns, 2009).

Cabe mencionar la relevancia y papel de cada una de estas etapas pues se hará mención de ellas en el capítulo de análisis. Desde esta perspectiva se abordará nuestro objeto de estudio. Para ello, primero se enunciarán el objetivo de investigación y

³¹ “you question your assumptions about the current situation and plan new and alternative ways of doing this” (Burns, 2009: 8).

posteriormente explicaremos el procedimiento metodológico para la recolección de datos.

Como se recordará, el objetivo general de este proyecto es conocer las creencias, suposiciones y conocimientos que los profesores de inglés como lengua extranjera de una universidad pública tienen respecto al desarrollo de la competencia sociopragmática y cómo éstas promueven o limitan el desarrollo de la misma entre sus alumnos.

Los objetivos específicos son:

1. Conocer cómo las *BAK* permiten o delimitan el desarrollo de la competencia sociopragmática en el salón de clase.
2. Explorar y conocer los aspectos sociopragmáticos que los profesores de inglés identifican en el programa del cuarto nivel de inglés y del curso de *Speaking* del CELE, campus Ciudad Universitaria.

2.2 SITIO Y PARTICIPANTES

La colecta de datos se llevó a cabo en una universidad pública de México, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se observaron dos grupos de inglés. El primero fue un grupo de Nivel 4, el cual corresponde a un nivel B1 de acuerdo con el MCER³²; y el segundo fue un grupo de *Speaking* o producción oral, correspondiente al nivel B2 según el mismo marco.

Una pre-encuesta fue aplicada a algunos profesores de inglés. Sin embargo la implementación de nuestro estudio sólo se hizo con dos profesoras. El criterio para

³² Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

seleccionar a los profesores informantes fue que no estuvieran participando en el proyecto PAPIME³³ pues los profesores participantes en dicho proyecto ya habían estado trabajando sobre la competencia sociopragmática. Otro criterio fue que en los niveles referidos los alumnos cuentan con una competencia lingüística más o menos desarrollada y pueden hacer uso de más elementos lingüísticos para expresarse.

La primera participante, a quien llamaremos Irene (los nombres de las participantes han sido cambiados por cuestiones éticas, para proteger su privacidad y mantener su anonimato) ha enseñado inglés por 20 años y es licenciada en Enseñanza de inglés. Su lengua materna es el español y ha estudiado inglés y francés como LE respectivamente. Las certificaciones con las que cuenta son: COTE (*Certificate for overseas teachers of English*) expedido por la Universidad de Cambridge; Diplomado “Actualización Docente” de la Universidad Anáhuac y el Diplomado ALAD (Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia) del CELE, UNAM. Irene ha impartido clases en los niveles básicos hasta avanzados, en el momento de la recolección de datos la profesora tenía a su cargo grupos de nivel cuatro. Por otra parte, no ha realizado ninguna estancia académica en el extranjero. Sin embargo sí ha viajado a países de habla inglesa como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra de manera recreativa.

Sandra, la segunda participante, cuenta con una licenciatura en enseñanza de inglés. Ha ejercido la docencia por 28 años. Su lengua materna es español y ha estudiado inglés, francés y griego como LE. En el momento de la recolección de datos, Sandra impartía clases en los niveles 5, 6, 7 y un curso de *Speaking*. Las certificaciones

³³ PAPIME PE401213RR-26401213.

con las que cuenta son: *Certificate of Advanced English* (CAE) que otorga la embajada del Reino Unido; y el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) que expide la embajada de Estados Unidos. La profesora hizo un curso de verano para profesores de inglés en Lancaster, Inglaterra. Asimismo, ha visitado Inglaterra, Estados Unidos y Canadá de manera recreativa.

2.3 MÉTODO/PROCEDIMIENTO

2.3.1 Recolección de Datos

La recolección de datos está basada en la propuesta de Woods (1996) en el libro "*Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*," donde describe el proceso que llevó a cabo para recolectar los datos tales como observaciones de clase, entrevistas etnográficas, y notas de campo, así como otros métodos como diarios, con la finalidad de "[...] producir información en diferentes contextos y modalidades y así proveer algún grado de triangulación de los datos"³⁴ (Woods, 1996: 25). En el presente trabajo de investigación, la recolección de datos se llevó a cabo en tres etapas. En la primera etapa se diseñó un cuestionario (ver apéndice E), el cual respondieron algunos profesores de inglés, esto con la finalidad de recabar una perspectiva general sobre las *BAKs* de los profesores sobre la competencia sociopragmática. Para respaldar lo anterior, también se hicieron observaciones de clase las cuales fueron videograbadas. Debido a la naturaleza etnográfica del estudio se consideró pertinente hacer observaciones de clase con la

³⁴ "...to produce data in different contexts and modes and thus provide some degree of triangulation of the data" (Woods, 1996: 25).

finalidad de capturar las incidencias de tipo sociopragmático en el salón de clase y así conocer si las profesoras incluían algún criterio sociopragmático y, de ser así, establecer qué criterios se presentaban en clase y cómo se abordaban. Se videograbaron 10 horas de clase de cada una de las participantes respectivamente. Además también se les pidió a las profesoras participantes y a dos de sus estudiantes llevar un diario sobre las clases observadas.

Se invitó a las profesoras a participar en la investigación mediante una carta con el visto bueno de la asesora del estudio y con copia al jefe del Departamento de Inglés del CELE. Una vez otorgado su permiso y consentimiento para participar y utilizar la información para esta investigación, se negoció la entrada de la investigadora al contexto educativo de las participantes tal como sugieren Taylor y Bogdan “el investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos [...]” (1998: 36). En una segunda instancia, una vez conformado el grupo de participantes se procedió a trabajar con en diferentes sesiones, con la finalidad de que integraran actividades que abordaran aspectos sociopragmáticos en sus clases. En esta etapa se llevaron a cabo observaciones de clase, las cuales fueron videograbadas y transcritas exclusivamente las incidencias más relevantes. Posteriormente, se agendaron seminarios breves donde las participantes y la investigadora hicieron algunas preguntas, se aclararon dudas y también se analizaron extractos de las videograbaciones de sus clases, se tomaron notas sobre las incidencias que pudieran ser clave para la investigación. Cabe aclarar que estos seminarios también fueron videograbados y se hicieron las transcripciones correspondientes.

En la etapa final, se procedió a aplicar otro cuestionario para analizar si habría algún cambio significativo en las *BAKs* de las profesoras participantes y si existieran algunas implicaciones pedagógicas. A continuación se describe el trabajo de recolección de datos en las fases uno y dos, respectivamente.

2.3.1.1 Primera fase de la investigación

2.3.1.1.1 Cuestionario

Se decidió hacer un cuestionario, ya que como García comenta (1999), esta herramienta,

permite la recolección de datos de fuentes primarias, esto es de personas que poseen la información que es de interés. Las preguntas precisas están definidas por los puntos o temas que aborda la encuesta, de esta forma se dirige la introspección del sujeto y se logra uniformidad en la cantidad y calidad de la información recopilada... (pág. 21).

El objetivo del cuestionario fue recabar una visión general entre los profesores de inglés sobre el papel de la competencia sociopragmática. Se hizo un primer borrador del cuestionario de tipo estructurado, y se incluyeron 18 preguntas para explorar hechos, opiniones, creencias y acciones tal como sugiere García (1999).

En la primera sección, las preguntas tienen la finalidad de conocer información sobre la experiencia de los profesores en cuanto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera; la segunda sección busca conocer qué tipo de creencias y opiniones tienen sobre la promoción o papel de la competencia sociopragmática en la enseñanza de lenguas, así como conocer cómo es que abordan este tipo de elementos en sus clases. Siguiendo las sugerencias de García, se llevaron a cabo dos piloteos pues “ello aporta

beneficios en la calidad del cuestionario al precisar las preguntas [...] esto permite apreciar la validez, confiabilidad; la comparabilidad y adaptabilidad” (1999: 54). El primer piloteo se hizo en el mes de septiembre de 2014, los participantes en esta etapa fueron ocho profesores de lenguas extranjeras. El objetivo de esta fase de piloteo fue verificar que las preguntas realmente cumplieran con el objetivo de la investigación.

Una vez concluido el piloteo se decidió hacer diversos cambios (ver apéndice E), por ejemplo el primer cambio tienen que ver con la lengua materna y las lenguas que aprendieron en segunda, tercera e incluso en una cuarta instancia, ya que se considera que los profesores de inglés bien pueden ser nativo hablantes, o pudieron haber aprendido el idioma como L2. Además se consideró que tal vez el contacto con otras lenguas puede incidir en la competencia sociopragmática del profesor tal como lo plantea Kasper (1997) cuando menciona que si existe una transferencia positiva entre la L1 y la L2, es más fácil el proceso de adquisición de los elementos sociopragmáticos. Otro cambio importante fue el rubro de la edad, ya que en el primer cuestionario, la pregunta era de tipo abierto. Para no crear conflicto en los profesores se optó por dar opciones que mostraran rangos de edad, de 20 a 30 años por ejemplo, y así evitar que dieran su edad exacta.

Posteriormente también se hicieron cambios en la pregunta número tres, ya que en el primer cuestionario se daban opciones sobre algunas certificaciones. No obstante, el problema de las certificaciones es que han cambiado de nombre a lo largo del tiempo, por lo tanto se consideró que sería mejor que los profesores especificaran con qué tipo de certificaciones contaban.

En el apartado dos se incluyeron algunas preguntas que se consideraron pertinentes para el entendimiento de las *BAKs* de los profesores, se pidió por ejemplo que definieran el concepto de comunicación y de lengua. Además de los cambios mencionados también se replantearon las preguntas 10, 13, 14, 15, 16, 17 y 18, debido a que eran preguntas cerradas. Por lo tanto las respuestas podrían haber sido limitadas. Dichas preguntas se reescribieron para permitir que el profesor reflexionara un poco más en cada una de ellas. Una de las sugerencias más relevantes que retroalimentaron este cuestionario fue la inclusión de tablas para sistematizar la recolección de información y evitar que los profesores tomaran mucho tiempo en responder cada reactivo. En estas tablas los profesores sólo encierran el número de su elección, de igual manera la Dra. González-Lloret, experta de la Universidad de Hawai, sugirió que en dichas tablas se incluyera el elemento de frecuencia, con la finalidad de saber qué tan regularmente el profesor utiliza los elementos sociopragmáticos ya sea en clase o en el ámbito cotidiano. El cuestionario final consta de 25 preguntas. Es importante señalar que el diseño de este cuestionario contempla los criterios sociopragmáticos sugeridos por Flórez y Suárez (2014) que distinguen dos tipos de criterios:

1. Criterios sociolingüísticos, los cuales incluyen:
 - a) Variación diafásica, tiene que ver con el registro formal e informal
 - b) Variación diamésica, es decir, si se trata de un medio oral o escrito
 - c) Variación diatópica, contempla las diferentes variantes lingüísticas
 - d) Variación diastrática, se asocia con los estratos sociales de los interlocutores
 - e) Variación diacrónica, se refiere a los cambios de la lengua a través del tiempo

2. Criterios pragmáticos, que contemplan los siguientes aspectos:
- a) El orden de palabras (se divisa pragmáticamente puesto que puede afectar la intención de los hablantes)
 - b) La kinésica (es el lenguaje corporal que se considera parte de la comunicación no verbal)
 - c) La háptica, la oculusis y la proxémica (se considera el contacto corporal, visual y el manejo del espacio como una codificación social)
 - d) La cronémica (se incluye información sobre el tiempo tales como la puntualidad, y los diferentes manejos del tiempo)
 - e) La toma de turnos (se relaciona con las estrategias para tomar la palabra)
 - f) Las implicaturas (tiene que ver con los aspectos sociales y culturales que subyacen en las inferencias del intercambio comunicativo)
 - g) La organización discursiva (se observan las diferencias discursivas en las interacciones verbales)
 - h) La organización textual (se observan las diferencias discursivas en las interacciones textuales)
 - i) El uso de metáforas (se contrastan las metáforas validas en la lengua meta y en la lengua propia)
 - j) La cortesía (tiene que ver con las formas de cortesía en las interacciones comunicativas en la lengua meta)
 - k) La negación, el rechazo y la atenuación (se valoriza la negación en la lengua meta, es decir, sus formas, uso y efectos)
 - l) La deixis (se refiere a las situaciones de espacialidad y tiempo).

Una vez concluidas las correcciones, el cuestionario se aplicó a profesores no nativos hablantes de inglés de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán.³⁵ Los cuestionarios fueron aplicados en las semanas del 25 de octubre al 7 de noviembre del 2014. Se distribuyeron 20 cuestionarios pero sólo 13 fueron respondidos y devueltos. La finalidad de estos cuestionarios fue conocer el panorama general de las *BAKs* entre los profesores de inglés. Es preciso señalar que aunque los contextos del estudio (CELE-CU) y de la aplicación del cuestionario (FES Acatlán), no son los mismos, no obstante, sí son muy parecidos pues ambas instituciones son de nivel superior, ambas pertenecen a la UNAM, los profesores que imparten clases de inglés en ambos centros tienen un perfil muy similar al igual que los estudiantes.

Asimismo, cuando los detalles menores en cuanto a formato y redacción se afinaron, procedimos a aplicar la versión final del cuestionario (ver apéndice E) a los profesores de lenguas del CELE, como parte de las acciones previstas en el proyecto PAPIME.³⁶ La información de dichos cuestionarios sólo será comparada con la de las profesoras participantes, ya que sólo con ellas se llevó a cabo la IA. La aplicación de los cuestionarios tuvo lugar en el semestre 2015-2.

³⁵ Cabe aclarar que la FES es uno de los varios campus que tiene la UNAM en distintos puntos de la Ciudad de México y del Estado de México.

³⁶ PAPIME PE401213RR-26401213.

2.3.1.1.2 Observaciones de Clase y Diarios

Para recolectar los datos en la primera fase, además de la aplicación del cuestionario, se grabaron en video clases de lengua inglesa, las cuales fueron hechas durante el período comprendido entre el 28 de octubre y el 13 de noviembre de 2014. Se videograbaron las sesiones de dos profesoras de inglés a quienes se les asignaron los nombres ficticios de Irene y Sandra, para proteger su identidad, en uno de sus grupos respectivamente. El primer grupo corresponde al nivel 4³⁷ y el segundo es un grupo de *Speaking*³⁸. Se grabaron en video 5 sesiones de dos horas por cada una de las profesoras, lo cual se traduce en 10 horas de videograbaciones por participante. Las fechas de las observaciones se aprecian en la tabla 2.1:

Semestre 2015-1 (agosto-noviembre 2014)	Sandra	Irene
Clase 1	28 de octubre	28 de octubre
Clase 2	30 de octubre	30 de octubre
Clase 3	4 de noviembre	4 de noviembre
Clase 4	11 de noviembre	11 de noviembre
Clase 5	13 de noviembre	13 de noviembre

Tabla 2.1. Calendario de observaciones de la primera fase.

Aunado a esto, se pidió a dos alumnos de cada grupo y a las profesoras llevar un diario de cada sesión, con la finalidad de triangular la información. El análisis de las

³⁷ Nivel B1 según el MCER.

³⁸ Nivel B2 según el MCER.

observaciones de clase y de los diarios tanto de las profesoras como de los alumnos se detalla en el siguiente apartado.

2.3.1.2 Segunda fase de la investigación

2.3.1.2.1 Cuestionarios

En esta segunda fase de la investigación, una vez concluidas las observaciones de clase y los seminarios, se pidió a Irene y a Sandra responder los cuestionarios que habían contestado al inicio de la primera fase, con la finalidad de conocer si sus respuestas habían cambiado y de este modo determinar si habían experimentado algún cambio relativo a sus *BAKs*. El análisis de dichos cuestionarios se aborda en el capítulo siguiente.

2.3.1.2.2 Observaciones de Clase y Diarios

En la segunda fase se siguió el mismo procedimiento utilizado para la recopilación de datos que en la primera. Es decir, se hicieron observaciones y se recolectaron diarios. Las observaciones de clase con Irene y Sandra fueron hechas en los mismos niveles que impartieron en la primera fase, es decir, se observó a Irene en un grupo de nivel 4 y a Sandra en un grupo de *Speaking*. Dichas observaciones se hicieron durante el semestre 2015-2, que comprende del mes de enero a mayo del 2015; se observaron cinco clases de dos horas por participante, sumando un total de 10 horas de videograbación por cada una de las participantes.

Asimismo se pidió a las profesoras participantes y a 2 alumnos llevar un diario de las clases observadas. Cabe mencionar que los alumnos fueron informados de la investigación previamente y notificados de que la utilización de sus diarios sería

anónima. Los alumnos accedieron voluntariamente a llevar los diarios y además dieron su autorización para que la información se utilizara en esta investigación de manera anónima, con el propósito de proteger su identidad.

En este apartado es preciso explicar por qué se incluyeron los diarios entre los instrumentos de recolección de datos en ambas fases de la investigación. Es necesario entonces definir qué es un diario, Lengeling (2012) retoma la definición de Krishnan y Hwee Hoon (2002: 227) quienes conciben las “entradas de los diarios como observaciones de experiencias de aprendizaje en primera persona, las cuales se registran por un período de tiempo”³⁹ (pág. 14). Diversos trabajos (Lengeling, 2012; Bray, 1996; Numrich, 1996; McDonough, 1994, Surbeck, et al. 1991) indican la importancia de trabajar con diarios; por ejemplo, varios coinciden en el ejercicio de reflexión que el docente lleva a cabo cuando redacta los diarios, esto le ayuda a comprender mejor su práctica docente; por otra parte, cuando los diarios son redactados por los alumnos, el profesor obtiene un mejor *feedback*, pues a través de los diarios es posible que los alumnos le comuniquen sus necesidades así como dudas o sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el investigador:

los diarios pueden servir como una herramienta para la reflexión del proceso de desarrollo de los participantes en un proyecto de investigación y una manera de dar un posible significado a lo que se está investigando (Lengeling, 2012: 15)⁴⁰

³⁹ “*diary entries as first-person observations of learning experiences which are recorded over a period of time*” (Krishnan and Hwee Hoon, 2002: 227 en Lengeling, 2012: 14).

⁴⁰ “*journals can serve as a tool for reflection of the developmental process of participants in a research project and a way to give possible meaning to what is being research*” (Lengeling, 2012: 15).

Lo anterior explica por qué los diarios fueron considerados como una herramienta para la recolección de datos. Los diarios de las participantes en conjunto con el cuestionario y las observaciones de clase nos ayudarán a comprender mejor cómo cambian las *BAKs* de las participantes y, por lo tanto, podremos entender mejor sus razonamientos. A continuación se detalla el trabajo durante las sesiones de seminarios.

2.3.1.2.3 Seminarios

En esta segunda etapa de la investigación, se llevaron a cabo seminarios con las profesoras participantes, con la finalidad de acercarlas a las características de la competencia sociopragmática y explicarles los elementos que la componen. Debido al poco tiempo libre con el que contaban las participantes, se planeó tener sesiones de no más de 30 minutos y sólo se realizaron cuatro seminarios con cada participante. Cabe mencionar que estos seminarios fueron videograbados y se hicieron las transcripciones correspondientes. Estos seminarios resultaron sumamente relevantes para el estudio, dado que las participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre diferentes temas como la planeación de las actividades, la inserción y tratamiento de los criterios sociopragmáticos en el aula, la respuesta a los mismos por parte de los alumnos, entre otros, lo cual permitió entender cómo evolucionaron las *BAKs* de las profesoras durante la segunda fase de la investigación tal como lo menciona Woods (1996).

Los seminarios se llevaron a cabo en el semestre 2015-2; en la tabla 2.2 se aprecian las fechas de las observaciones de clase, así como las fechas de los seminarios de la segunda fase del estudio:

Semestre 2015-2	Sandra	Irene
Seminario 1	18 de febrero	18 de febrero
Seminario 2	25 de febrero	4 de marzo
Clase 1	10 de marzo	12 de marzo
Clase 2	19 de marzo	17 de marzo
Seminario 3	25 de marzo	25 de marzo
Clase 3	16 de abril	16 de abril
Clase 4	28 de abril	21 de abril
Clase 5	5 de mayo	22 de abril
Seminario 4	6 de mayo	29 de abril

Tabla 2.2. Calendario de observaciones y seminarios de la segunda fase.

Como puede apreciarse en la Tabla 2.2, las fechas entre las observaciones y seminarios permitieron a las profesoras un período de análisis y reflexión sobre lo acontecido en clase y en cada uno de los seminarios, así como de los aspectos sociopragmáticos que abordaban en clase.

En el siguiente capítulo se describirá el análisis de los cuestionarios de los profesores de inglés, incluidas las dos participantes con quienes se elaboró la IA. Las respuestas generales fueron contrastadas con la información de las participantes quienes son el principal punto de referencia de esta investigación. Asimismo, se analizarán las incidencias observadas en las clases y la información obtenida mediante los diarios y durante los seminarios con las informantes.

3. ANÁLISIS

Una vez que estuvo ideada la metodología y conformado el corpus, se procedió a analizar la información con base en los criterios sociopragmáticos que se habían propuesto con anterioridad en las sesiones del proyecto PAPIME antes mencionado. Una vez que seleccionamos los recortes de nuestro corpus nos dimos a la tarea de establecer qué incidencias encontramos en relación a cada uno de estos criterios. Es por esta razón que nuestro análisis gira en torno a estos temas previamente establecidos.

3.1 ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Los profesores encuestados son nativo hablantes de español, quienes estudiaron inglés como lengua extranjera. De los 13 profesores encuestados sólo 9 han estudiado una L3 y dos han estudiado una L4.

Nuestras informantes también estudiaron inglés como lengua extranjera y ambas han estudiado francés como L3, sólo Sandra ha estudiado una L4, griego. Cabe aclarar que la justificación para hacer esta pregunta fue que quizá el profesor, al tener conocimientos de otras lenguas, pueda tener una competencia sociopragmática más desarrollada que los profesores que sólo han estudiado otra lengua además de su lengua materna.

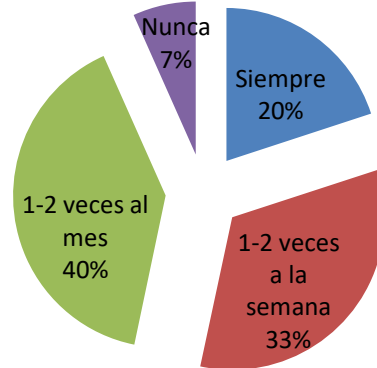
Todos los profesores son egresados de la licenciatura en enseñanza de inglés, así como las participantes. 4 profesores encuestados no han realizado ninguna estancia académica. Los 9 profesores restantes cuentan con al menos una estancia académica

en un país de habla inglesa. De las participantes, sólo Sandra tomó un curso de verano para profesores de inglés en un país de habla inglesa.

Por otra parte, se pidió a los profesores definir el concepto de comunicación, lo cual es importante puesto que la metodología y, por lo tanto, las actividades utilizadas en el salón de clase dependerán de cómo el profesor concibe la comunicación. En el análisis se encontró que la mayoría de los profesores, incluyendo a Sandra e Irene, conciben a la comunicación como la transmisión o emisión y decodificación de un mensaje. Para otros representa un sistema, una habilidad, una capacidad, un proceso, un circuito o un fenómeno.

También se les preguntó a los profesores si incluían temas sociales, culturales, económicos y políticos de la lengua meta, ya que se considera que la inclusión de estos temas dentro de la clase podría potencializar la sensibilización de los alumnos hacia la lengua meta. Asimismo, se puede fomentar el desarrollo de la competencia sociopragmática, ya que dichos temas forman parte de contextos donde se sitúa el uso de la lengua. Al respecto (ver gráfica 3.1), la mayoría de los profesores incluye estos temas de una a dos veces al mes y sólo uno comentó que nunca los incluía. Sandra e Irene coincidieron en incluir estos temas de 1 a 2 veces a la semana.

Inclusión de temas sociales, culturales, económicos y políticos en clase



Gráfica 3.1. Inclusión de temas sociales, culturales, económicos y políticos en clase.

Al analizar las respuestas de los profesores también se encontró que la mayoría de ellos incluyen estos dichos temas de manera espontánea y que frecuentemente los comparan con la cultura mexicana. A continuación se presentan algunos ejemplos de las respuestas obtenidas de diferentes profesores al preguntarles sobre la forma de abordar estos temas en clase:

Profesor 1: Siempre procuro relacionarlo con algo de nuestra cultura o idiosincrasia

Profesor 4: Hago un contraste entre el contexto mexicano y el americano viendo sus diferencias y sus similitudes. Haciendo a los alumnos entender cómo se usa la lengua en ese contexto

Profesor 6: [...] comentamos temas y puntos de interés acerca de situaciones/costumbres de los países de habla inglesa...

Profesor 11: De manera comparativa con la realidad del país de la lengua materna

En cuanto a Sandra e Irene, ellas modificaron sus respuestas en el segundo cuestionario, a continuación se muestran las respuestas de las participantes en ambos cuestionarios:

	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Irene	Puede ser con un texto, un video, o me baso en conocimientos previos de los alumnos. Algunas veces ellos investigan el tema antes de discutirlo.	En ocasiones surge de manera natural, en otras, es parte del programa y de la clase.
Sandra	Si hay alguna noticia relevante, la comentamos, leemos algún artículo o vemos un video del noticiero CNN.	Si hay algún conocimiento en el momento que se relacione con cultura, la economía, política o social lo mencionamos, hablamos y se puede extender hasta derivar en otros aspectos de la vida, del punto de vista de los alumnos, o leemos algo del tema, o un artículo.

En estos comentarios podemos notar que ambas profesoras utilizan materiales auténticos para incluir estos temas, además retoman lo que los alumnos conocen sobre el tema. Sandra señala que no sólo hablan sobre el tema per se, las discusión puede llegar a reflexionar sobre diferentes “aspectos de la vida”.

En esta misma pregunta pudo notarse que los profesores en general prefieren recurrir a material auténtico para hablar sobre estos temas como artículos de revistas, canciones y películas, aunque algunos utilizan el libro de texto para tales fines. Los ejemplos se muestran a continuación:

- Profesor 2: Regularmente de un tema o lectura acerca de un aspecto cultural o con videos
- Profesor 7: A partir de temas/actividades que vienen en los materiales...
- Profesor 9: Siempre ligándolas como introducción a las unidades o en ocasiones se dan de manera espontánea

Profesor 10: [...] El libro que usamos también promueve la comparación entre culturas. Además, también he preparado ejercicios que los hagan reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre la cultura mexicana y otras culturas...

En cuanto a la metodología empleada en clase para la promoción del aprendizaje, se encontró que las actividades más recurrentes son las siguientes:



Gráfica 3.2. Actividades más utilizadas en el aula.

Como puede apreciarse en la gráfica 3.2, las tres actividades que más se llevan a cabo en el salón de clase son los juegos de rol, las actividades lúdicas y las actividades gramaticales. Lo anterior coincide con los métodos o enfoques que guían su práctica educativa pues la mayoría de los profesores dice utilizar un método comunicativo y/o ecléctico.

Tal parece que las *BAKs* de los profesores sobre el método comunicativo están fuertemente relacionadas con las actividades que ellos consideran comunicativas y que

utilizan en el salón de clase, entre ellas sobresale el juego de roles. Sin embargo, sus respuestas también resultan contradictorias, pues por una parte sostienen que utilizan un método comunicativo pero enfatizan la importancia de las actividades enfocadas en la gramática. A manera de ejemplificación, a continuación se presentan algunas de sus respuestas:

Profesor 5: Tengo un fuerte enfoque gramatical. Deben manejar tiempos (presente, pasado, etc.) vocabulario. Memorización es imprescindible para que manejen los verbos)

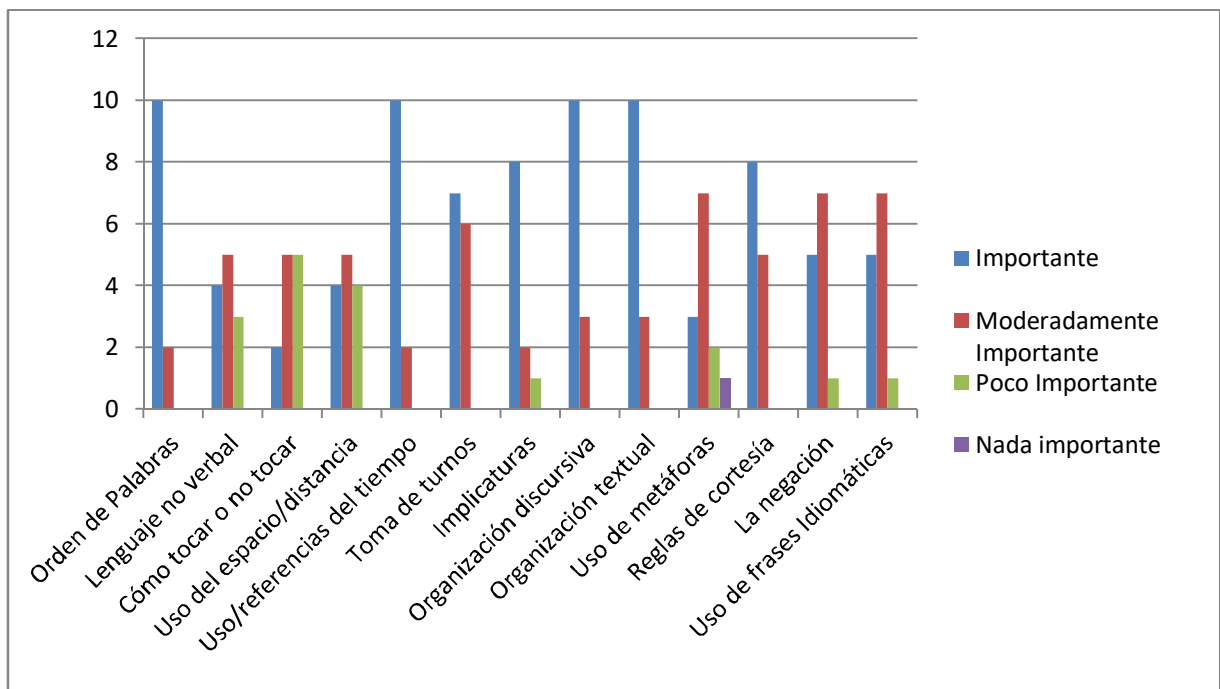
Profesor 6: Se puede decir que no es uno en particular, siempre he creído que dependiendo el grupo es el método más usado pero generalmente el comunicativo es el que predomina...

Profesor 9: Enfoque comunicativo, método ecléctico (traducción, *drama techniques*, audiolingual, sugestopedia), apoyos visuales

Profesor 11: Tomo como guía el enfoque comunicativo pero a la vez con la certeza de que la gramática es una parte muy importante para lograr una comunicación efectiva y precisa

Profesor 12: ...Principalmente el enfoque comunicativo que involucra las 4 habilidades: expresión oral y escrita, comprensión auditiva, de lectura, y sin olvidar la gramática

Entre otras cosas se interrogó a los profesores sobre la importancia de los criterios sociopragmáticos propuestos por Flórez y Suárez (2014). Se pidió a los profesores que categorizaran dichos criterios dependiendo del grado de importancia que consideraran pertinente; así se elaboró la gráfica 3.3:



Gráfica 3.3. Importancia de los elementos sociopragmáticos de Flórez y Suárez (2014).

Como puede observarse, los elementos que se consideran más importantes de acuerdo con un mayor número de profesores son el orden de palabras, la organización discursiva, la organización textual y el uso o referencia del tiempo. La importancia dada podría radicar en la preferencia que los profesores mostraron por enfatizar la gramática en el aula. Es posible que en las *BAKs* de los profesores el orden de palabras, la organización textual y discursiva esté fuertemente ligada a la estructura gramatical, lo cual podría indicar que hay un enfoque hacia lo lingüístico, lo anterior coincide con lo mencionado por Brandimonte “Está ampliamente demostrado que el estudio de la fonología, de la morfología, de la sintaxis, es decir, el estudio del sistema de la lengua, que desarrolla la competencia lingüística, se ha mostrado incompleto y no proporciona al alumno toda la información necesaria para alcanzar la competencia comunicativa” (2006: 196).

Sin embargo, si tomamos en cuenta lo que señala Pica cuando afirma que “los estudiantes y sus interlocutores encuentran formas de comunicar mensajes a través de la negociación, pero no necesariamente con formas de la lengua meta” (1994: 518)⁴¹, entonces los profesores estarían posiblemente focalizando su atención en un aspecto que no es tan enriquecedor como lo sería la negociación de sentido.

En segundo lugar, las implicaturas y las reglas de cortesía también son consideradas como importantes por un número menor de profesores. Por otra parte, el uso de metáforas, la negación y las frases idiomáticas se consideraron como moderadamente importantes.

Sólo un profesor indicó que el uso de metáforas no es importante y explicó lo siguiente:

Profesor 6: Yo considero que las metáforas llevan una gran carga cultural y es de los nativos de la lengua, un recurso natural mas [sic] sin embargo no de los aprendientes de ésta.

En el comentario anterior es perceptible que el profesor quizá conciba a las metáforas como algo ajeno a su propia cultura; sin embargo, como apunta Thomas (1983), todos estos aspectos sociopragmáticos tienen una carga cultural y pueden presentar diferencias que pueden conducir a lo que dicho autor llamó “fallo pragmático”, el cual puede perjudicar la manera en que los hablantes de una lengua perciben a un no nativo hablante.

⁴¹ “Learners and their interlocutors find ways to communicate messages through negotiation, but not necessarily with target-like forms” Pica (1994: 518).

La siguiente pregunta se encuentra relacionada con la anterior pues también es un criterio sociopragmático que la mayoría de los profesores sí incluyen en el salón de clase. Este elemento es el de las situaciones formales e informales. Se pidió a los profesores que describieran de qué manera contrastan el uso de la lengua meta en dichas situaciones y que mencionaran qué actividades utilizaban para tal fin. En el análisis de esta pregunta, nos percatamos de que 8 de los 13 profesores contextualizaban alguna situación donde se apreciara tal contraste en el uso de la lengua. Asimismo, estos profesores utilizan *role-plays* o juegos de rol para cumplir con el objetivo. He aquí algunas de sus respuestas:

- Profesor 2: Regularmente les doy un contexto o situación para que comprendan cuándo usar o no usar expresiones
- Profesor 6: Generalmente sitúo a los alumnos en el contexto laboral como en el caso de una entrevista de trabajo hablando con el jefe o en un viaje de negocios dentro del aspecto formal. Para lo informal con las lecturas y actividades diarias de los alumnos en casa, o de vacaciones o con los amigos
- Profesor 7: Normalmente pido a los alumnos que identifiquen el contexto y propósito. Después les muestro exponentes que expresen la misma función (formal/informal) y les pido que los analicen y me digan las diferencias en cuanto al uso de elementos gramaticales y léxicos que se usan
- Profesor 9: Establezco un ejemplo visual (una situación). Pido a los alumnos describan la situación de acuerdo a lo que conocen y después, establezco similitudes y diferencias con aspectos culturales entre la L1 y la L2
- Profesor 10: Creo que la mejor manera de hacerlo evidente, es a través de *role plays* o de la invención de conversaciones por parte de los alumnos, con base en instrucciones dadas por el maestro

Profesor 11: Normalmente situaciones simuladas (*role-plays*) en un contexto situacional

Profesor 12: Primero es importante contextualizar la situación. Que el alumno esté consciente cuándo y dónde debe utilizar cierto lenguaje (oral/escrito). Primero como un “*warm up*” ubico a los alumnos en la situación para que practiquen después utilizando el vocabulario y las expresiones adecuadas

Irene y Sandra coincidieron con los profesores antes mencionados en la utilización o creación de situaciones similares, asimismo utilizan videos o *hand-outs* para cumplir con el objetivo. El resto de los profesores no hacen ningún contraste entre la lengua meta y el español, sólo explican cómo se utilizan:

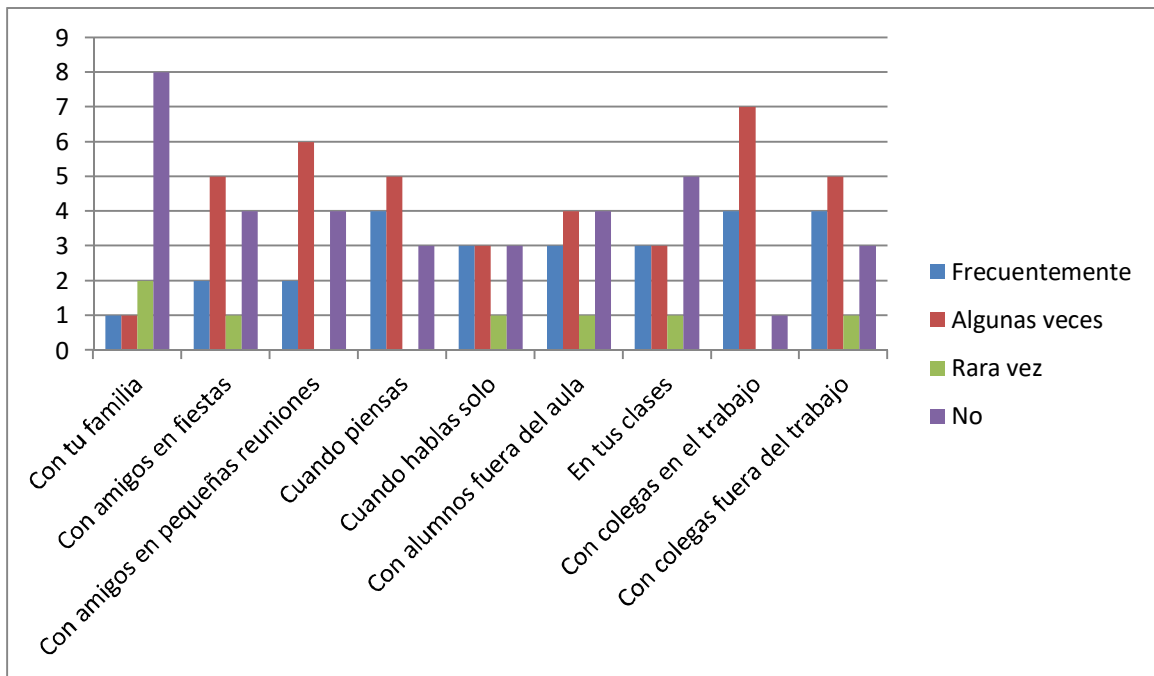
Profesor 1: Traigo ejemplos de lo formal e informal y pido que hagan lo contrario

Profesor 4: Solamente explico el por qué y cómo se utiliza

Solamente un profesor indicó que no incluye este tipo de actividades en el aula pues considera que en los primeros niveles el registro formal e informal es poco utilizado.

Profesor 5: Generalmente ocupo poco o nada de tiempo para esta actividad. No se presenta mucho en los primeros niveles.

De igual manera, se preguntó a los profesores si regularmente utilizaban frases idiomáticas en inglés. En esta pregunta, los profesores indicaban la frecuencia de uso para cada situación. Esta pregunta tenía como finalidad indicar si existe una relación entre el uso personal de las frases idiomáticas y la inclusión de éstas en la práctica docente de los profesores. Los resultados se presentan en la gráfica 3.4:



Gráfica 3.4. Frecuencia de uso de las frases idiomáticas.

Cabe mencionar que un profesor no respondió esta sección, mientras que otro no respondió la pregunta 5 respecto a la frecuencia de uso cuando habla solo. En la gráfica 3.4 se aprecia que en el contexto familiar la mayoría no utiliza las frases idiomáticas, mientras que en situaciones con amigos el mayor porcentaje es el de “algunas veces”. Cinco profesores usan frases idiomáticas algunas veces, cuando piensan, y sólo cuatro profesores las usan frecuentemente. Por otra parte, el número de profesores que usan estas frases cuando hablan solos es el mismo para los rubros: frecuentemente, algunas veces y nunca. Es relevante observar que fuera del aula el número de profesores que no las usa y que las usan algunas veces es el mismo, por debajo se encuentran los profesores que frecuentemente incluyen estas frases. Resulta sorprendente que el número de profesores que no hacen uso de estas frases idiomáticas en el aula sobrepase el número de profesores que incluyen frecuentemente o algunas veces dichas frases. También se muestra que los profesores algunas veces usan las frases

idiomáticas con sus colegas, ya sea dentro o fuera del sitio laboral. En ambos casos se rebasa el número de profesores que sí las usan frecuentemente.

Algunos de los criterios sociopragmáticos que también caben retomar en la enseñanza de lenguas son aquellos que tienen que ver con el medio utilizado, es decir, por el medio oral o escrito. Al respecto se les preguntó a los profesores qué diferencias son importantes señalar en el aula entre estos dos medios. La mayoría de los profesores sólo indicaron la diferencia entre registro formal e informal en la redacción de cartas (medio escrito) y en entrevistas de trabajo (en el medio oral), asimismo indicaron que los elementos lingüísticos son los más importantes. A continuación se presentan algunos de los comentarios de los profesores respecto a las diferencias que son importantes señalar, así como el tipo de actividades utilizadas para contrastar estas diferencias:

	Diferencias entre un medio escrito y un medio oral	Tipo de actividades
Profesor 1	Lo formal y lo informal	...el uso de contracciones en la producción oral o bien evitar su uso en la producción escrita
Profesor 2	El estilo, el código, el registro. Las formas y el uso de las estructuras	con el <i>role play</i> y situaciones comunicativas
Profesor 3	El registro lingüístico. El contexto	Cuando surge la situación simplemente se les enfatiza que existen otras opciones dependiendo del contexto
Profesor 4	El tipo de texto a escribir, el registro, el tipo de vocabulario y estructura lingüística, estructura del escrito	Cuando tengo tiempo sólo puedo realizar un tipo de texto y lo trabajo en clases
Profesor 5	Forma y contenido son fundamentales	Lo trabajo muy poco. No alcanza el tiempo para trabajarlo en clase
Profesor 6	Se debe recalcar que la producción escrita requiere del seguimiento de reglas de ortografía y de vocabulario de acuerdo al contexto del escrito. En la producción oral se permite un poco más ser flexible y jugar con las palabras, siempre y cuando no sea un contexto formal (trabajo)	Se les asigna un escrito bien delineado con perfil a usar y distribuido en párrafos para su mejor desarrollo (formal) se les pide una descripción de una situación personal, libre (informal). Producción oral: entrevista (formal), plática entre compañeros (informal)

Otros profesores indicaron elementos más específicos como:

	Diferencias entre un medio escrito y un medio oral	Tipo de actividades
Profesor 7	La inmediatez, velocidad/tiempo de la interacción, características de cada texto, estructura del texto, frases utilizadas	Normalmente les pregunto cómo funciona en su lengua 1
Profesor 8	Saludo, despedida, petición, frases hechas para cada medio	Escritos, lecturas y conversaciones
Profesor 9	Las que atañen al hecho de que si no se conocen se puede sacrificar la comunicación. Por lo cual es necesario realizar una práctica intensiva de las cuatro habilidades	Primeramente, las establecidas por los libros de texto del curso, además utilizo material de otros libros que considero son útiles para lograr los objetivos de la clase
Profesor 10	Varias, los elementos paralingüísticos, el tipo de vocabulario, entre otros	No siempre hay el tiempo o los recursos suficientes

Lo anterior nos indica que, si bien, en general, los profesores de lenguas reconocen los registros formales e informales, hay quienes también recalcan otros aspectos no verbales como la velocidad e inmediatez en la interacción. Asimismo reconocen que el registro no sólo depende del lector sino del tipo de texto que se escribe. De igual manera, destaca la precisión del uso de las frases hechas (o convencionales) que acompañan a los textos específicos y las cuales cambian de una lengua a otra. Cabe indicar que no se tomaron en cuenta las respuestas de dos profesores, puesto que malinterpretaron la pregunta y sus respuestas fueron invalidadas. Por otra parte, otra profesora confesó lo siguiente:

Nunca lo he hecho. Pensaba que eran obvias hasta este momento. Si acaso, la diferencia entre usar contracciones o no para indicar registro formal.

Llama la atención que cuatro profesores indicaron que disponen de poco o nada de tiempo para promover este tipo de actividades. De igual manera, puede observarse

que la mayoría de los profesores únicamente destacan el registro formal e informal tanto en la producción oral como escrita.

Las variantes del inglés son también un elemento sociopragmático que se considera útil en la enseñanza de lenguas. Se preguntó a los profesores si enseñan variantes del inglés de otras regiones o países y cómo lo hacen. El siguiente gráfico muestra los resultados encontrados:



Gráfica 3.5. Actividades utilizadas para abordar las variantes de la lengua inglesa.

La información aquí descrita nos permitió observar un panorama general de las *BAKs* de los profesores de inglés sobre la competencia sociopragmática. Fue posible observar que si bien el número es menor, todavía hay profesores que se inclinan más por los elementos fonológicos, sintácticos, morfológicos, gramaticales, y léxicos de la lengua. Por otra parte, hay, en mayor número, profesores que más están sensibilizados a diferentes criterios sociopragmáticos, coincidió en repetidas ocasiones que estos profesores son los que habían realizado alguna estancia académica en un país de

habla inglesa. También se encontró que pese a que los profesores dicen utilizar el enfoque comunicativo, muchos todavía no integran totalmente los criterios sociopragmáticos en las clases de lengua, por lo tanto es imprescindible trabajar conjuntamente con los profesores para sensibilizarlos al respecto y tengan así las herramientas necesarias para hacer lo señalado por Llach (2005) sobre la enseñanza de la pragmática, la cual:

debe ocuparse tanto de informar al aprendiz sobre las normas socioculturales que rigen los actos comunicativos en la lengua meta, como de proporcionarles las herramientas lingüísticas adecuadas para llevar a cabo dichos actos comunicativos en función del contexto y de los “usos y costumbres” que dominan los intercambios en cada cultura (pág. 100).

Lo propuesto por Llach expresa la necesidad de que los maestros proporcionen las herramientas que los estudiantes necesitan para que el intercambio comunicativo sea exitoso, sin embargo, como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, para que esto suceda, los profesores deben conocer dichas herramientas pues es imposible enseñar algo que nosotros mismos como profesores no entendemos del todo. En el siguiente apartado, se describirán las incidencias encontradas en el aula, así como los diarios de la primera fase.

3.2 ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE Y LOS DIARIOS DE LA PRIMERA FASE

Como se ha detallado anteriormente, las clases de Sandra e Irene durante el semestre 2015-1 fueron grabadas en video entre el 28 de octubre y el 13 de noviembre. Los grupos observados fueron de nivel 4 y un grupo de *Speaking*. Se videograbaron 5 sesiones de dos horas con Sandra e Irene respectivamente, al finalizar las observaciones se recolectaron 10 horas de videograbaciones por participante. Por otra

parte, también se pidió a las dos participantes y a dos de sus alumnos llevar un diario de cada sesión con la finalidad de triangular la información.

En las observaciones de clase se pudo apreciar que, si bien las profesoras están conscientes de las diferencias sociopragmáticas y culturales entre el inglés y el español, no profundizan en estas diferencias. A continuación se describen algunas incidencias que tuvieron lugar en las clases observadas.

Cabe señalar que las intervenciones de los participantes (profesoras y alumnos) han sido enumeradas para facilitar la lectura de las transcripciones. Asimismo se enumeraron los eventos encontrados en cada una de las clases y se señala en minutos el inicio y término de cada fragmento. Las incidencias de tipo sociopragmático se subrayaron para que puedan identificarse con facilidad.

Clase 1 Irene

Evento 1: Política

10'28 - 10'47

((La profesora comienza la clase revisando la tarea de la clase anterior. Se revisan algunas fotocopias con ejercicios gramaticales sobre las cláusulas relativas. Para realizar esta actividad la profesora pide a cada alumno que lea la respuesta correcta de cada reactivo, dos alumnos también leen un diálogo de las fotocopias. La profesora corrige cuando es necesario.))

- 1 P:** *And the last one says ((lee las instrucciones del ejercicio que están revisando))*
here are views of three different people on politics in Britain, rewrite the sentences using WHAT at the beginning to give more emphasis to what they SAY. 'OK and this is something that we can PERFECTLY apply to Mexico'
AXXXXXX can you read the first one"

En este primer ejemplo podemos notar que la profesora hace una aclaración que bien podría prestarse a un debate entre las diferencias culturales referentes a la forma de expresar opiniones sobre política en México y el Reino Unido. De acuerdo con la

profesora, ella incluye temas sociales, culturales, económicos, políticos de la lengua meta de 1 a 2 veces por semana. Sin embargo, a pesar de señalar el tema no lo desarrolla sino que prosigue con la revisión del ejercicio lingüístico. Una vez finalizada la revisión de la tarea, Irene introduce un nuevo tema con una lectura. De acuerdo con una alumna el desarrollo de temas es más enriquecedor pues comenta que “se me hace muy agradable que veamos temas relacionados con problemas en el mundo, ya que además de aprender sobre la asignatura nos informamos más sobre temas de interés”.

Clase 2 Irene

Evento 1: En inglés es algo muy específico

23'39 - 26'57

((La clase comienza con una revisión de las formas usadas para indicar el futuro, en este caso se trata de *will* y *going to*. Posteriormente los alumnos resuelven en fotocopias un ejercicio sobre dicho tema. Una vez resuelto el ejercicio, la profesora revisa las respuestas con los alumnos de manera grupal. Dos alumnas leen un diálogo que debían completar con las formas correctas.))

- 1 **Aa1:** *I'll take you into town tomorrow, if you like* ((repite la última parte para decirlo más fuerte)) *IF YOU LIKE*
- 2 **Aa2:** *Great I want to go to the shops. I'm going to be ready'* [
3 **P:** [/LL] ((la profesora interrumpe para corregir la respuesta equivocada))
- 4 **Aa2:** *I'll* ((la alumna pregunta confundida)) [
5 **P:** [ajá]
- 6 **Aa2:** ((repite la oración correcta)) *I'll be ready at about half past eight. Will you / will that be all right?*
- 7 **Aa1:** *Yes, fine. I'll pick you up at half past eight. What are you will buy'* (.) ((la alumna está insegura con la respuesta así que no la termina)) [
8 **P:** [WHAT" Again, WHAT"] (.) ((la profesora le indica que lea la respuesta otra vez))
- 9 **Aa1:** *Are you will"* ((la alumna responde en tono de pregunta)) ((incomp.))
- 10 **P:** what ARE you WILL" ((la profesora repite para indicar que algo no está bien))
- 11 **Aa1:** *what* ((incomp.))
- 12 **P:** what ARE" (.) ((la profesora repite el principio de la pregunta para que la alumna la complete))
- 13 **Aa1:** *you going*

- 14 P: *you going ajá (.) TO BUY*
- 15 Aa2: *I'll buy a guitar / I'm going [*
- 16 P: *[this is a PLAN OK I'm going] [((indica a la Aa2 que comience de nuevo))*
- 17 Aa2: *[I'm going to buy a guitar. I get a Gibson'] ((responde confundida))*
- 18 P: *I'M GOING ((corrige el error))*
- 19 Aa2: *I'm going*
- 20 P: *TO GET*
- 21 Aa2: *a Gibson'*
- 22 P: *a GIBSON ((repite para confirmar la respuesta correcta))*
- 23 Aa2: *Oh, I'm going to buy a new one [((incomp.))*
- 25 P: *I'M NOT*
- 26 Aa2: *I'm not going to buy a new one.*
- 27 Aa1: *Well even a second-hand one will be expensive'*
- 28 Aa2: *I know but it's OK because I'm going to borrow the money [*
- 29 P: *[BECAUSE I']*
- 30 A: *I will"*
- 31 A: *I'm going to"*
- 32 P: *How are you going to pay"* ((trata de darles una pista para que sepan cuál es el uso correcto))
- 33 A: *((incomp.))*
- 34 P: *OK you need money to pay for the guitar' [OK SO*
- 35 A: *(((incomp.)))*
- 36 P: *This is something that you already know' HOW are you going to pay or how are you going to get the money to pay for the guitar' OK so then" is that a PLAN" (.) or is something that you are just deciding at the moment of speaking"*
- 37 A: *It's a plan*
- 38 P: *OK it's a PLAN so then"*
- 39 A: *I'm going to [*
- 40 P: *[I'm GOING TO" borrow THE MONEY] ((hace una seña para indicarle a la alumna que continúe con el diálogo)).*
- 41 Aa1: *Good. Well, I am going to see you at half past eight tomorrow. [*
- 42 P: *[I'LL"] (.) because this is something you are deciding DURING the conversation (.) This hasn't been PLANNED before OK" [because first you ask the person OK if she wants to go with you or ((incomp.))]*
- 43 A: *[I will]*
- 44 P: *So you are deciding OK I'll see you at half past eight tomorrow' you are making a decision at that moment [*
- 45 A: *[could you repeat the number 10 please"]*
- 46 P: *number 10" (.) yes (.) even a second-hand one WILL BE expensive*
- 47 A: *((incomp.))*
- 48 P: *OK do you notice the difference between a decision at the moment of speaking and a plan" (.) a PLAN has to be something that has ALREADY BEEN DECIDED before the action (.) before doing things first you have some plans*

(.) and then we use GOING TO this is not EASY for us because we do not have that difference in Spanish OK but in English is something that is very specific OK and then what about the last exercises.

En este fragmento podemos percibir cómo la profesora revisa un ejercicio gramatical, se enfatiza la forma correcta (líneas 3, 10, 12, 16, 18 y 25) y al final, en la línea 48, se menciona que para los mexicanos no es fácil hacer la diferencia porque en español no lo hacemos. Sin embargo, la profesora no profundiza en su explicación, no considera otros posibles contextos en que pueda usarse de otra manera. Lo que aquí se observa concuerda con lo que la profesora Irene respondió en el cuestionario respecto a las cinco actividades que lleva a cabo con más frecuencia en el salón de clases, la profesora comentó que realiza “ejercicios para practicar estructuras”. Asimismo, en el diario, la profesora comentó que los alumnos “necesitan, practicar su habilidad comunicativa porque siguen teniendo muchos errores básicos al hablar. Falta fluidez en algunos casos.” En este último comentario percibimos que para la profesora la organización discursiva y el orden de palabras, es decir, la forma o estructura, es esencial que se trabaje en clase. Lo anterior se confirma con lo expresado por una alumna “en las copias se nos brindó la teoría que necesitamos. En esta teoría venía la información sobre cuándo usarlas y qué tiempos verbales se ocupan en cada una. Para reforzar el tema se anexaron ejercicios”.

Clase 3 Irene

Evento 1: *If I want to be formal*

15'30 - 18'38

((La profesora comienza la clase preguntando qué tema revisaron la clase anterior donde se trató el tema de los condicionales. La profesora distribuye entre los alumnos fotocopias de algunos ejercicios gramaticales sobre los condicionales y les da tiempo para responderlos. Asimismo anota en el pizarrón las formas correspondientes al primer

y segundo condicional en inglés. Al finalizar los ejercicios, la profesora revisa las respuestas con los alumnos y aplica un ejercicio de consolidación.

En la segunda actividad, la profesora distribuye fotocopias con los símbolos fonéticos y algunas reglas de puntuación.)

- 1 **P:** *OK. When to use apostrophes ((lee la fotocopia)) with possessive nouns and contractions. Is that Marta's coat? That's not hers, it's mine. (.) OK and then we have the comma. When do we use the comma? Yes FXXXXXXX"*
- 2 **Ao1:** *In the positive nouns, it starts Marta's coat' the apostrophe s, qué significado tendría"*
- 3 **P:** *that the coat BELONGS to Marta.*
- 4 **Ao1:** *digamos que es como por ejemplo el verbo to be o algo así"*
- 5 **P:** *not in this case ((se levanta para anotar algo en el pizarrón)) OK this is Marta's coat ((encierra 's en la oración que acaba de anotar en el pizarrón)) OK here this is a possessive this apostrophe s OK ((anota otro ejemplo en el pizarrón)) Marta's singing a song in this case ((encerrando la apóstrofe 's)) is the verb to be (.) OK" or it' would also be HAS ((anota el siguiente ejemplo en el pizarrón: Marta's been to Europe twice)) OK this is IS ((encerrando el verbo to be en el segundo ejemplo)) and this is HAS ((encierra el verbo del tercer ejemplo)) so the clue is in here if you HAVE a NOUN after the apostrophe s it means it's a possessive, now if you have a VERB then this is an AUXILIARY OK' any other question"*
- 6 **Ao2:** *me TEACHER" If I want to be formal" (.) how I / how could I put that ((incomp.))*
- 7 **P:** *here" ((señalando el primer ejemplo en el pizarrón)) if you want"*
- 8 **Ao2:** *((incomp.)) [*
- 9 **P:** *[OK, when you are]*
- 10 **Ao2:** *[in a letter [*
- 11 **P:** *[OK in a letter OK this apostrophe is NOT a CONTRACTION what you are NOT ABLE to use are CONTRACTIONS because it would be something INFORMAL but in this case the APOSTROPHE refers to a POSSESSIVE not a contraction, this is not a contraction' This is just to INDICATE that THIS COAT belongs TO this person]*
- 12 **Ao2:** *but is correct'*
- 13 **P:** *yes you may use it (.) in that case you may use an apostrophe IN a formal letter or in a formal piece of writing.*

En la línea 6 del fragmento se puede notar el interés que el alumno tiene sobre la diferencia entre el uso formal e informal de la lengua pero la profesora (línea 11 y 13) no profundiza mucho en el tema, sólo se limita a responder la pregunta, tal vez porque

el ejercicio se enfocaba en las reglas de puntuación y no en el registro. Abajo se describe cómo la profesora aborda el registro en un medio escrito. Sin embargo cabe mencionar que en su diario la profesora se nota más preocupada por la estructura y los problemas de comunicación en inglés: “Se practicó el segundo condicional para clarificar dudas y que los alumnos se sintieran más cómodos con la estructura, más confiados. Tienen problemas de comunicación en inglés, siguen pensando en español y traducen, lo cual les quita tiempo”.

Evento 2: *Even if you are angry, you have to be polite.*
31'28 - 41'25

((La profesora introduce una actividad diferente, comenta a los alumnos que ahora verán cómo se redacta una carta formal. Escribe en el pizarrón las partes de la carta.))

- 1 P: OK on the right side we have the RETURN address which is the address of the person who is writing the letter, right Now, on the left we are going to write the INSIDE address or the address of the person who is RECEIVING the letter. ((los alumnos revisan las fotocopias que les ha distribuido la profesora mientras escribe en el pizarrón)) ('18) then we have the DATE, (.) OK the date most of the time goes on the right side ((escribe en el pizarrón)) ('18) OK if we don't know the NAME of the person what do we write as a salutation"
- 2 A: Dear
- 3 P: OK Dear' what"
- 4 A: ((incomp.))
- 5 P: to whom it may concern" OK that's a way to start a letter BUT in academic writings' they do not consider it so formal' OK" it's something that you can use and that you can / if you start a letter to put to whom it may concern yes and probably you have seen many letters written in that way OK but for academic purposes OK you have to start with ((anotándolo en el pizarrón)) Dear sir or madam if you don't know the name' ('6) IF you know the name ('7) ((anota la información en el pizarrón)) ((incomp.)) (.) Mister Smith OK" so here it may be Mr., Mrs., Miss. Now IF you DON'T know if / if it is a woman and you don't know if it is single or married" ((escribe en el pizarrón)) you use this one ((Ms.)) or you can use Dr.' OK" so we have Mr., Mrs., Miss., Ms., and Dr. OK this is ((refiriéndose a la abreviación Ms.)) like a combinations of these two ((se refiere a Mrs. y Miss.)) to be politically correct. Now IF we do not know the name, how we are going to CLOSE the letter" ((los alumnos no responden)) if we don't know the name"
- 6 Ao1: your sign' [

- 7 P: [what are you going to write at the end of it"]
- 8 Ao: ((incomp.))
- 9 P: YOURS what"
- 10 A: sincerely"
- 11 P: FAITHFULLY. IF you KNOW the name (.) yours SINCERELY
- 12 Ao2: and greetings is informal"
- 13 P: which one"
- 14 Ao2: greetings greetings ((lo repite porque no está seguro de la pronunciación))
- 15 P: greetings" no that is informal
- 16 Ao2: ah is informal OK
- 17 P: ('8) these are like the most conven / the conventions that you have in a / that you should have in a formal letter (.) OK and then after this obviously you are going to SIGN your letter so here you are going to have your signature (.) then you are going to write your name' with a TITLE if (.) you want the person to know if you are single or married girls or just your name OK" now what are we going to have / any questions up to here"
- 18 A: no
- 19 P: OK what are we going to have in the first paragraph" what is the purpose of the FIRST PARAGRAPH"
- 20 A: ((incomp.)) purpose
- 21 P: OK you're going to state the purpose of your letter (.) I am writing TO" request some information, to inquire of whatever, to complain about something, to invite you, to (.) give some information OK' the purpose stated here, so the first paragraph most of the times is very short and we are stating the purpose there (.) In general terms, letters in English are very short OK because you have to go STRAIGHT to the point, you have to make IT SIMPLE and CLEAR, you're just going to write RELEVANT INFORMATION ('9) It has to be FREE of any GRAMMATICAL or SPELLING mistakes, OK' something really FORMAL, OK" you are not able to use INFORMAL LANGUAGE or CONTRACTIONS (.) OK' AND you have to be POLITE, (.) EVEN if you are (.) ANGRY, extremely angry with somebody you may want to kill that person ((risas de los alumnos)) because of something / because of what happened to you OK IN THE LETTER you have to be polite OK" even though you are asking for whatever OK' NOW in the second and third paragraph you are going to write RELEVANT information OK' according to the purpose of your letter. ('7) IN THE LAST paragraph, ((escribe algo en el pizarrón al mismo tiempo que murmura)) OK this is like the second and the third write relevant information' OK' ((retoma el tono normal para continuar la explicación)) IN THE LAST paragraph" (.) you're going to state" ('22) ((anota la información correspondiente en el pizarrón)) OK WHAT ACTION you expect from the recipient" IF you are waiting for information', if you want / if you want some kind of a refund', if you want your /a part of the device that you bought to be replaced' OK' whatever you want OK it has to be stated in the LAST paragraph ('10) AND remember that you are going to end your letter with I look, ((escribe en el pizarrón la oración correspondiente: I look forward to hearing from you)) Now, I'm giving you this because on THURSDAY you are going to write a

letter (.) to whomever you want maybe a secretary, an organization OK' or directly to a person in which you are going to give some kind of SUGGESTIONS on how to PRESERVE the environment OK" so THINK of your ideas because on Thursday you are going to write your letter HERE', so IF you need some kind of vocabulary, if you're going to need an address or the name of a person or OK in that case you'll have time to look for all that information OK' and on Thursday you are going to write your letter'.

En este evento, la profesora trabajó con un medio escrito, en este caso una carta formal. Claramente se aprecia el manejo de la organización textual, pues la profesora explica cada uno de los elementos que una carta formal debe tener: la dirección del destinatario y del remitente (línea 1), la ubicación de la fecha (línea 1), el cuerpo de la carta (línea 21). Señala las formas empleadas para saludar y las formas de despedirse (líneas 1, 5, 11 y 21), asimismo, indica que no pueden usarse contracciones ni lenguaje informal (línea 21). En la línea 5 observamos que la profesora identifica el uso del título *Ms.* como algo políticamente correcto cuando no se sabe si la persona a la que se dirige la carta es casada o soltera. Asimismo, pudimos notar que la profesora reconoce estos elementos de la carta como “convenciones” (línea 17) que se incluyen en la carta formal. De igual manera, señala en la línea 21 que el tono de la carta debe ser de cortesía. Las convenciones antes descritas y los elementos de cortesía podrían haber sido utilizados para comparar estos mismos elementos en la L1 y así pedir a los alumnos reflexionar sobre dichos componentes. Como la profesora afirma, los alumnos redactarán en la clase siguiente una carta donde deben dar sugerencias para cuidar el medio ambiente. Lo anterior se relaciona con lo que la profesora mencionó en el cuestionario sobre las actividades utilizadas para contrastar el uso informal y formal de la lengua meta: “planteo una situación similar en su propio ambiente o pido lo trasladen a su vida diaria”.

Clase 4 Irene
Evento 1: Inglés Británico
47'46-51'18

((En esta clase la profesora distribuye algunas fotocopias con el contenido que los alumnos verán en internet. Se proyecta el video "*Pronunciation Poem*" del canal de videos *youtube*, los alumnos escuchan la pronunciación al mismo tiempo que leen la información en sus fotocopias o bien en la pantalla. Cabe mencionar que el video contiene la variante del inglés Británico. La profesora pide a los alumnos repetir el poema mientras lo escuchan.))

((Una vez finalizada la proyección, la profesora pide que lean el poema. Los alumnos comienzan a leer el poema en voz alta mientras la profesora corrige la pronunciación de cada participante. Enseguida se distribuyen fotocopias con una ejercicio de falso-verdadero sobre el poema visto, los alumnos deben decidir si las palabras riman o no.))

- 1 P: OK PXXXX
- 2 Ao1: the g is pronounced in both sign and signature, ((mira a la profesora y responde inseguro)) no"/ true"
- 3 P: I don't know PRONOUNCE the words, and listen to yourself, are you pronouncing the letter"
- 4 Ao1: in sign / signature yes" [
- 5 P: [sign, signature [(pronuncia las palabras para que el alumno decida))
- 6 A: [false [
- 7 Ao1: [signature] ((repite la palabra para revisar su pronunciación)) oh this is true mmm
- 8 P: the g in both words sign and signature" [
- 9 Ao1: [in sign no [
- 10 P: [OK we do not pronounce it in sign we pronounce it in signature so then it is"]
- 11 Ao1: false [
- 12 P: [false OK' AXX
- 13 Aa1: the words towards and boards rhyme, false"
- 14 P: OK' [
- 15 A: [true [
- 16 P: [remember that this is British English, so the pronunciation that you have in the poem is different from the one that probably you are familiar with for example I pronounce the word as / as TOWARDS and in the poem they pronounce it as toWARDS so in THAT CASE they RHYME ACCORDING to the POEM they rhyme because toWARDS and boARDS they rhyme OK" the same happens with the word IRON I DO pronounce the r I say iRon, in British English they DO NOT pronounce that letter, they say

!rON that's why it rhymes with lion, iron lion. In American English is iRon and lion they do not rhyme OK" so there are some kind of differences in pronunciation in British and in American English OK" but this is based on the poem that you listened to

En el cuestionario la profesora indicó que para enseñar las variantes del inglés utiliza “generalmente un video”, lo cual coincide con lo descrito arriba. Sin embargo sólo se presenta una variante de la lengua inglesa, es decir, la variante británica (línea 16). Podemos notar que los alumnos tienen dificultades con la pronunciación británica (líneas 2 y 4), quizá porque estén más expuestos y familiarizados con la variante estadounidense. Esta clase pudo girar en torno a las variantes del inglés y comentar con los alumnos algunas de las variantes más representativas de la lengua. Sin embargo el objetivo de la profesora era trabajar “con los símbolos fonéticos y pronunciación para que tuvieran un acercamiento con estos temas que, según ellos, nunca habían visto antes en sus clases de inglés”.

Clase 5 Irene

Evento 1: Tacos y tamales

07'09 – 10'21

((La profesora comienza la clase preguntando a los alumnos sobre la película que vieron la clase anterior sobre la comida chatarra en Estados Unidos.))

- 1 P: *now' for example' HOW OFTEN do you eat fast food" (.) in a: / in a month"*
- 2 A: *mmm ((incomp.)) ((los alumnos hablan al mismo tiempo))*
- 3 Ao1: *I think once a month*
- 4 P: *once a month"*
- 5 Ao1: *Sí or two'*
- 6 P: *OK once or two times a month" (.) OK and what kind of FAST FOOD do you prefer"*
- 7 A: *hamburgers*
- 8 P: *hamburgers"*
- 9 Ao1: *I like Burger Kings*
- 10 P: *OK you prefer Burger King" OK like McDonald's or'*
- 11 Ao1: *I only: / I [*
- 12 P: *[OK you only eat King / at Burger King*

- 13 Ao1: yes
- 14 A: Kentucky
- 15 P: Kentucky'
- 16 A: ((varios hablan al mismo tiempo)) ((incomp.))
- 17 A: hamburgers
- 18 P: hamburgers'
- 19 A: sometimes pizza ((incomp.))
- 20 P: pizza' do you really eat pizza just once a month"
- 21 A: ((incomp.)) ((risas))
- 22 P: oh be honest ((risas de los alumnos)) PIZZA is fast food, so do you really eat pizza just once a month" HOW OFTEN do you eat pizza"
- 23 Aa1: once a month
- 24 Ao1: once a month [
- 25 P: [once a month"
- 26 A: yes"
- 27 Ao2: twice'
- 28 P: twice"
- 29 Aa2: But I think eh: Mexican don't consume a lot of fast food like hamburgers something like that because we change by tamales or [tacos
- 30 P: [OK OK so here in Mexico
- we have a different problem [
- 31 Aa2: [ajá, yes
- 32 P: OK now I don't know but this kind of restaurants are always (.) CROWDED. Mainly during weekends or the ones ((incomp.)) in the / in the malls they're always crowded, full of kids (.) MAINLY. OK now in your case, for example, you that spend most of the day here at the university and / OK obviously you do not go to McDonald's or to Burger King which is / which are the ones very close to university' ok, what do you EAT" tacos, tortas [quesadillas, gorditas [pambazos [pastes"
- 33 A: [quesadillas
- 34 A: [pambazos
- 35 Ao3: [pastes
- 36 P: OK ((incomp.)) well, well they are / they ARE considered many many years ago a very healthy food
- 37 Ao3: really"
- 38 P: a healthy food' yes, and a complete food
- 39 Ao3: pastes"
- 40 P: pastes yes, because that's what they used to eat in a / in Hidalgo the people who worked in the MINES that was their food so that's what they INVENTED ((hace unas señas con las manos en forma de comillas)) or CREATED / this pastes, OK so they can take something to eat when they were working all day long and that's an English / and English well British invention
- 41 Ao4: BUT is not health, health ((no recuerda la palabra correcta))
- 42 P: is not healthy"
- 43 Ao4: healthy
- 44 Aa2: is not healthy because we eat more than [what we need

- 45 P: *much* [ok now the QUANTITY [how
- 46 Aa2: [yes [
- 47 Ao3: *problem* [is other

En esta clase los alumnos participaron más que otras veces, quizá debido a que el tema propuesto era familiar e interesante (líneas 29, ((33, 34, 35, 41, 44) para los alumnos pues pudieron opinar al respecto de la película vista el día anterior, la cual trataba de las consecuencias de una mala dieta. Se discutió si esto era una situación real. Así lo manifiesta una alumna: “hablar de estos temas nos enriquecen como sociedad ya que crea conciencia entre nosotros y podemos transmitirlo en acciones como podría ser comer saludablemente y tener actividades físicas cotidianamente”. Otra alumna describió lo que había pasado en la clase: “se habló en México. Por último se vieron las partes del cuerpo. La clase fue entretenida e interesante...” Es evidente notar en los comentarios anteriores que a los alumnos les interesó el tema y, por lo tanto, se sintieron motivados a participar. Sin embargo, a pesar de las aportaciones de los alumnos, la profesora enfatiza en sus comentarios que “los alumnos requieren de mucha práctica oral para adquirir fluidez y deshacerse de la pena; aún tienen miedo de cometer errores. Mi intención es que tengan más confianza y considero que después de la práctica con los ejercicios de pronunciación se sienten con más confianza al leer en voz alta”.

En los comentarios anteriores es notorio el contraste entre los alumnos y la profesora, pues por una parte los alumnos creen que fue una clase interesante y divertida. Por otra, la profesora cree que, a pesar de su participación, no logran

comunicar sus ideas de manera fluida y además cometen muchos errores. El foco de su atención sigue estando sobre los aspectos de la competencia lingüística.

Evento 2: *The meaning of lash*
29'29-30'33

((La profesora continúa con otras actividades relacionadas con el tema *Fitness*. La profesora distribuye unas fotocopias con una imagen del cuerpo humano donde los alumnos deben poner las partes de cuerpo en los espacios correspondientes.))

Una vez que los alumnos terminan de llenar los espacios con el vocabulario correspondiente, la profesora procede a revisar las respuestas.))

- 1 P: *OK and then the next one"*
- 2 A: *eye*
- 3 P: *ajá*
- 4 A: *temple*
- 5 P: *TEMPLE*
- 6 A: *eyelash*
- 7 P: *eyelash or eyelashes*
- 8 Aa1: *teacher what is the meaning of lash"*
- 9 P: *lash" eyelashes son pestañas*
- 10 A: *no, but only lash'*
- 11 A: ((risas de los alumnos))
- 12 P: *no yes but ((incomp.)) I will have to read it in the context so I can tell you about the meaning, just the word like that is...[*
- 13 A: *temple"* [teacher what's the meaning of
- 14 P: *sien [*
- 15 Ao1: *latigazo*
- 16 A: ((risas))
- 17 A: *ah yes*
- 18 Ao1: *with a noun is latigazo, with a verb azotar*
- 19 A: ((risas)) ((los alumnos hablan al mismo tiempo))
- 20 P: *OK so temple means sien*

Aquí destacas la forma en que la profesora aclara las dudas de vocabulario. Si responde a cada una de las preguntas, lo hace de manera descontextualizada (líneas 8 a 10). En el ejemplo anterior se aprecia que el Alumno 1 pregunta por un término específico, la profesora responde que necesita leer la palabra en contexto para poder

darle el significado apropiado (línea 12). Ella resalta la importancia de ubicar las palabras dentro de un contexto, sin embargo ella misma no contextualiza la lista de vocabulario que les acaba de dar, es decir no se muestra en qué o para qué se puede usar ese vocabulario. No obstante, el alumno 1 no queda satisfecho con la respuesta y busca en un diccionario y trata de volver al tema cuando la profesora ya había continuado con la siguiente palabra, interrumpe diciendo “latigazo” (líneas 15 y 18) y lee lo que significa como sustantivo y como verbo, mientras que la profesora hace caso omiso del comentario y retoma la pregunta anterior (línea 20). Veamos ahora lo acontecido en las clases de nuestra otra participante, Sandra.

Clase 1 Sandra
Evento 1: Jokes
19'37 - 20'37

((Esta clase comenzó con los alumnos relatando las actividades que habían hecho durante el fin de semana. Eventualmente la profesora entrega unas fotocopias con algunos chistes en inglés. Se asignan algunos minutos para que los alumnos lean los chistes.))

- 1 P: *finished reading*
2 A: *yeah* ((incomp.))
3 P: *which one is your favorite*
4 A: ((risas)). ((incomp.))
5 P: ((incomp.))
6 A1: *the last one* ((procede a leer el chiste)) *for sale by owner. Complete set of encyclopedia Britannica, 45 volumes. Excellent condition, 200 pounds or best offer. No longer needed, got married, wife knows everything* ((risas)).
7 A: ((incomp.))
8 P: *why did they* ((incomp.)) *the Yorkshire terrier*
9 A: ((incomp.))
10 P: *the first one*
11 A: *it bites*

((La profesora continua revisando algunos chistes y va haciendo preguntas sobre algunos de ellos, sin embargo no se explica ninguno de ellos y tampoco se comparan con los chistes de la cultura mexicana, simplemente se presentan pero no se destacan los elementos culturales que en ellos se perciben.))

((Una vez que la profesora terminó de revisar los chistes, procede a introducir un nuevo tema: Halloween. Comienza preguntando qué saben los alumnos sobre este tema. Después de la activación de conocimientos previos los alumnos leen un artículo sobre el origen del Halloween. Cuando los alumnos terminan de leer el artículo, la profesora hace preguntas en relación con el artículo y los alumnos responden utilizando la información que leyeron.))

La profesora continúa con el tema de las supersticiones. Pregunta a los alumnos qué saben sobre las supersticiones y qué supersticiones tiene la gente en México.))

Evento 2: Mal de ojo

11'29 - 14'03

- 1 P: *what superstitions do people have (.) in Mexico"*
- 2 Aa1: *the salt*
- 3 P: *the salt, what about the salt"*
- 4 A: ((incomp.)) ((risas))
- 5 Ao1: *spill the salt*
- 6 P: *what happens*
- 7 Ao1: *is bad luck*
- 8 P: *bad luck ajá*
- 9 Aa1: *you pass the salt ((hace un movimiento con las manos)) [*
- 10 P: *[over your shoulders*
((risas))
- 11 Ao1: *you also can't pass it to another person you have to (.) [*
- 12 P: *[put it on the table (.)*
OK the same / I don't know if I am mistaken but the Russians do the same with the scissors yeah any pointed thing you leave it there and the other person takes it they don't pass it ((incomp.)) ok other superstitions"
- 13 Aa2: *the mirror*
- 14 P: *a mirror, what about the mirror"*
- 15 Aa2: *if you break a mirror you'll have seven years of bad look [*
- 16 P: *[luck [((corrige la pronunciación))*
- 17 Aa2: *luck*
- 18 P: *ajá OK, other superstitions"*
- 19 A: *the stairs*
- 20 P: *the stairs OR*
- 21 A: *ladders [*
- 22 P: *[ladders' ajá what about that" what is the superstition'*
- 23 Ao1: *you can't pass under the ladder*
- 24 P: *you can't pass under the ladder' because"*
- 25 A: ((incomp.)) ((risas))
- 26 P: *OK maybe OTHER superstition" (.) the salt, the ladder, the (.) [*
- 27 Ao1: *[black cats*
- 28 P: *the BLACK cats what about them"*

- 29 A: bad luck ((risas))
- 30 P: *BUT but what happens" what is the situation"*
- 32 Ao1: if the cat (.) [
- 33 Ao2: [crosses [
- 34 P: [ajá so you have to move direction ((risas)) OK, ajá
what else" other superstitions"
- 35 Aa2: make changuitos
- 36 P: ((risas)) ((incomp.))
- 37 Ao3: mal de ojo
- 38 P: *mal de ojo' what is that"*
- 39 Ao3: *oh is when people / it's just about* ((incomp.)) ((risas))
- 40 P: like if someone envies you no" they send you something evil with bad
intention ajá other *superstitions"*
- 41 Ao1: number 13
- 42 P: IN the United States there are no thirteenth floors [
- 43 Ao1: [also in the planes there is
no 13 rows
- 44 A: ((incomp.))
- 45 P: *yeah there are no thirteen floors it jumps from 12 to 14*

La profesora continúa preguntando a los alumnos sobre otras supersticiones. Sin embargo, como puede apreciarse en la transcripción, las diferencias culturales en cuanto al tema no se comparan ni se analizan, simplemente se presentan. De acuerdo con la profesora, el interés por incluir temas culturales en las clases surge a partir de las inquietudes de los alumnos, quienes "son personas inteligentes con deseo de aprender no solo el sistema y cómo funciona una lengua extranjera, sino más allá: la comunicación, la cultura, la vida, similitudes y diferencias del español y su cultura con el inglés." Al respecto, una alumna comentó en su diario que "es interesante saber acerca de las tradiciones y festividades de los países de habla inglesa, de las diferencias que hay dependiendo de la época en las que se celebraban y el lugar".

Posteriormente los alumnos ven algunos videos sobre el origen del Halloween. Al finalizar la sesión de videos, la profesora interroga a los alumnos sobre lo que acaban

de ver, tal vez con la finalidad de evaluar si comprendieron la información y quizá también para que los alumnos tengan oportunidad de hablar y así usar la lengua inglesa.

Clase 2 Sandra
Evento 1: *Halloween*

En esta clase en particular no se encontraron incidencias de elementos sociopragmáticos en la clase. Sin embargo, el escenario era el indicado para que la profesora desarrollara el tema desde la perspectiva sociopragmática. Una incidencia sociopragmática, por ejemplo, es el ritual de la muerte. No se trata de reproducir el tema del Halloween en la cultura mexicana sino de reflexionar sobre temas sociopragmáticos asociados con los rituales de la muerte en algunas culturas angloparlantes y las mexicanas: las implicaturas, por ejemplo, el uso de metáforas y eufemismos para referirse a la muerte.

En esta clase la profesora distribuyó algunas fotocopias del portal de CBN.com sobre la festividad del Halloween, con información sobre el origen de la celebración, el significado de algunos elementos y algunas tradiciones. Una vez que los alumnos terminaron de leer la información, la profesora resolvió algunas preguntas de vocabulario. La siguiente actividad se enfocó en la habilidad de *speaking*, y no estaba ligada con el tema del Halloween. Dicha actividad consistió en hacer participar a 3 alumnos a los que se les asignó el papel de “expertos”. Los demás alumnos tenían el papel de “audiencia”, éstos hacían preguntas y los expertos debían responder la pregunta formando una “cadena de ideas”, es decir, cada experto decía una palabra y

el siguiente continuaba con otra palabra y así sucesivamente hasta que se formaba una idea completa.

En una actividad posterior se retoma el tema de la celebración del Halloween. Esta vez, Sandra pidió a los alumnos que formaran equipos de 3 personas para escribir una historia de terror o “*spooky story*”. Cuando los alumnos terminaron de redactar sus historias, los equipos se turnaron para leer las historias en voz alta.

Clase 3 Sandra

Evento 1: Vikingos y galos

20'03 - 24'41

((La profesora comienza la clase preguntando a los alumnos sobre las actividades que hicieron durante el fin de semana. Una vez concluida la participación de los alumnos la profesora procede a preguntarles sobre los vikingos. Claramente se percibe que esta actividad tiene como objetivo activar los conocimientos previos (líneas 1, 6, 8, 10, 21, 22) que los alumnos tienen sobre el tema que se verá en el video.))

- 1 P: *what do you know about the Vikings*” (.)
- 2 Aa1: *sorry*”
- 3 P: *what do you know about the VIKINGS*” (. *besides the series*’ (. *have you seen the series*”
- 4 Aa2: *no*
- 5 P: *no*” *there was a series on television*
- 6 Aa1: *they were very violent* ((incomp.))
- 7 P: *ajá, what else*” (‘13) *nothing*”
- 8 Aa2: *there’s a French cartoon*
- 9 P: ((risas)) *ajá what is the French cartoon*”
- 10 Aa2: *Asterix and Obelix*
- 11 P: *ajá* (. *now, what about it*”
- 12 Ao1: *they weren’t Vikings*
- 13 P: *they what*”
- 14 Ao1: *Asterix and Obelix, so*’
- 15 P: *I don’t know exactly what they were*’
- 16 Ao1: Galos
- 17 P: *what*”
- 18 Ao1: Galos
- 19 Aa1: ((incomp.))
- 20 P: *OK, what do you know*” *what can you tell about the Vikings*”

- 21 **Ao1:** They had great ships because they were in the Nordic region of Europe so to reach the continent (.) they traveled by boat.
- 22 **P:** yeah, OK so they were good sailors'
- 23 **Ao1:** yeah
- 24 **P:** anything else" their body, their culture, their society"
- 25 **Ao2:** I don't know exactly if there is a like Viking religion or / I don't know how to say it perhaps something related to the Celtic but [
- 26 **P:** [traditions or"
- 27 **Ao2:** I'm not sure because of this cross ((incomp.)) I'm not sure [is just the Vikings or exactly who but they are kind of related ((incomp.))
- 28 **P:** [yes, yes
- 29 **Aa3:** ((incomp.))
- 30 **P:** OK anyone else" anything else about the Vikings"
- 31 **Ao1:** I think it's movie that is call Beowulf is about the Vikings
- 32 **P:** is like the first part no" and is a very hard movie too' [for me it was
- 33 **Aa3:** [there is another movie ((incomp.))
- 34 **P:** alright, can you read there" ((la profesora procede a mostrar con ayuda del proyector el artículo de internet sobre la historia de los vikingos e incita a los alumnos a leer la información))

((Los alumnos se turnan para leer el artículo. Si surgen preguntas sobre vocabulario la profesora hace una pausa y aclara las dudas. Al finalizar la lectura sobre los vikingos la profesora hace preguntas para evaluar la comprensión del texto que acaban de leer. Posteriormente, la profesora proyecta un pequeño video desde internet titulado "The vikings: life and legend, an exhibition at the British Museum"; al finalizar, la profesora pregunta a los alumnos sobre el vocabulario utilizado en el video y revisa las definiciones en un diccionario en línea.

Se proyecta otro video titulado "The Vikings: Documentary on the Life, Culture, and Legacy of Vikings", al igual que con el video anterior, la profesora hace pausas y plantea preguntas de comprensión. Asimismo, aclara dudas respecto al vocabulario. El video no termina de proyectarse por falta de tiempo. Se hacen comentarios finales sobre el video para concluir la clase.))

En esta clase es notoria la inclusión de la historia de la lengua meta (líneas 24, 25, 27). Se encontró que los alumnos encuentran interesante estos temas y así lo confirman sus narraciones en los diarios:

- a) “me parece interesante estudiar no sólo el idioma inglés, también estudiar la historia de los países de habla inglesa, ya que estudiando acerca de la historia, es posible comprender y explicar la conformación y transformación del idioma”.
- b) “la profesora comentó que estaba de moda el tema y que hasta una serie había, cosa que yo ignoraba, pero la verdad es que sí me dejó interesada para comenzar a verla y saber más de los vikingos”.

En cuanto a la utilización de videos, en los diarios de los alumnos se encontró que ambos piensan que se promueve la comprensión auditiva, uno de ellos comentó “la profesora detenía el video cada cierto tiempo y nos hacía preguntas sobre lo que veíamos y escuchábamos, lo que me hacía estar atenta al video y tratar de comprender lo más posible. De esta forma, la habilidad auditiva era ejercitada”; sin embargo, otro alumno comenta que “no entendí muy bien el audio, sólo cuando preguntaba cosas concretas y regresaba el video entendía un poco, pero no siempre”.

Suponemos que en esta clase la intención de Sandra era abordar un aspecto cultural, tal vez la influencia de los vikingos en la cultura anglosajona. Sin embargo, Sandra no se enfoca en un elemento específicamente, es decir, no sabemos qué aspecto deseaba destacar: la influencia de los vikingos en la lengua inglesa, en las tradiciones, en la vestimenta. El tema no se aborda desde una perspectiva sociopragmática. Tal vez el objetivo de Sandra era traer algo que les pareciera interesante a los alumnos y así poder incitarlos a practicar la habilidad oral, recordemos que Sandra imparte el curso de *Speaking*. A continuación se describe la clase número cuatro.

Clase 4 Sandra

Evento 1: *I feel like I wasn't good at anything*

52'40 - 54'33

((La profesora comienza la clase pidiendo a los alumnos que trabajen en parejas y les explica que van a realizar una entrevista de trabajo. La profesora les pide que preparen

sus preguntas, de acuerdo a su licenciatura, para entrevistar a sus compañeros, quienes fungirán como los entrevistados. Les explica que luego intercambiarán los roles. La profesora distribuye algunas fotocopias con algunas preguntas utilizadas en entrevistas de trabajo que pueden servir de guía a los alumnos. Los alumnos preparan las preguntas y hacen el juego de roles con 2 o más compañeros de clase. Una vez terminada la actividad, los alumnos comparten su experiencia con todo el grupo)).

- 1 **P:** *what was your experience like" what do you think of the exercise, I want you / I need comments.*
- 2 **Ao1:** *I'm not ready to apply for a job ((risas de varios alumnos)) I need more experience*
- 3 **P:** *OK*
- 4 **Aa1:** *I feel like I wasn't good at anything*
- 5 **P:** *good at what"*
- 6 **Aa1:** *at some things like ((imita la pregunta que le hicieron)) what are you good for" [((incomp.))*
- 7 **P:** *[good AT, no" the question says good at [*
- 8 **Aa1:** *[or when they ask about your weaknesses is like ((no termina la frase para indicar que no sabía qué responder))*
- 9 **P:** *this is something interesting to reflect on, no" like what are you good AT" and what / what are your STRENGTHS and your weaknesses, what does that tell you"*
- 10 **Ao1:** *where you have to improve, right"*
- 11 **P:** *ajá, if it is weaknesses is what you improve but first of all is KNOW YOURSELF. We should look outside remember I've mentioned that before no" we all tend to look outside on the others: you should do this, you should do that, you're weak at this, you're strong at this yeah" but we never look inside. And we never ask ourselves, do I really like that" no", do I really want to work in that company" no" or / no" I think is important no" to make you reflect on this, like who knows when you are gonna have a job interview ((incomp.)) to reflect on that, so maybe the difficulty comes from THAT, that you have to know yourself more, you never answer questions that never make you think what do I really like" I can tell you what the others like but do I know myself" (.) Any other comment".*

En este recorte es posible observar una diferencia cultural muy marcada entre la cultura mexicana y la cultura de habla inglesa: "hablar de uno mismo". Es claro que la profesora sabe que hay una diferencia, aunque no está segura de que sea cultural y hace una reflexión en las líneas 9 y 11 sobre lo que observamos en los demás pero no en nosotros mismos. La profesora reflexiona pero sin contrastar ambas culturas. El

elemento sociopragmático se manifiesta de manera implícita pero no se desarrolla a un nivel en el que los alumnos puedan contrastar las culturas y reflexionar sobre las diferencias.

Evento 2: I need to know myself

05'49 - 08'10

- 1 P: *what else did you discovered" find out"*
- 2 A: ((risas))
- 3 P: *what did you get"*
- 4 Ao1: *that I'm not very good at a job interview*
- 5 P: *no" no I'm not.*
- 6 Ao1: *no ((incomp.))*
- 7 P: *what did you discovered" why you say you are not good [at a job interview"*
- 8 Ao1: *[that I'm not good
like you were saying I'm not good at talking about myself like find my weaknesses or my strengths ((incomp.)) when you ask me tell me something about the people I cannot , like I don't know what to say*
- 9 P: *ah: OK, and what does that make you think"*
- 10 Ao1: *that I need to (.) know myself" ((responde en tono de pregunta)) ((risas de sus compañeros))*
- 11 P: *where do I find information about myself" is there something on internet"*
- 12 Ao2: *spend more time in front of a mirror ((risas de los compañeros))*
- 13 P: *who are you?*
- 14 Ao2: *yes*
- 15 P: *what do you want"*
- 16 Aa1: *well teacher I in Psychology tell us that is very important what you do it very well something I have to say you no" [to tell you is not only to tell, you are wrong on that you do very bad no', is you are very well on this you are excellent no" to motivate them and in this part you can to explore in yourself [to tell you*
- 17 P:
- 18 P: *ajá*
- 19 Aa1: *and yes I am good*
- 20 P: *yes because we don't look inside ourselves but we only / the first thing we look is the" the negative things no" the dark side (.) no", we always tend to look at the negative things in ourselves and because we / and I don't know if it's cultural if we say like I'm good at programming and just good at using the computer or finding information, and etc. you you probably THINK that people are going to say that you are just showing off (.) and is not, no" (.) you may I in a company they may NEED this potential that you have, something positive we have ajá" anything else"*

En México “hablar de uno mismo” puede sonar petulante y se evita decir en qué se es bueno (líneas 8 y 20) pues se vería como “alardear”, sin embargo, los egresados de escuelas privadas reconocidas son bien conocidos por su alta autoestima, estos alumnos consideran que “venderse” en la primera entrevista es un paso fundamental. Por otra parte, también se evita hablar de nuestras debilidades en una entrevista de trabajo para evitar “evidenciarnos” ante los posibles empleadores. El desenvolvimiento de una persona en una entrevista de trabajo también se ve afectado por la personalidad de cada individuo. En contraste, en la cultura americana se habla de uno mismo, no con el fin de alardear sino porque simplemente se conocen a sí mismos.

((Posteriormente los alumnos ven un video sobre lo que comúnmente se pregunta en una entrevista de trabajo y cómo deben responder dichas preguntas. El grupo no termina de ver el video por falta de tiempo.))

En esta fase de la investigación, la profesora no incluye información sobre el lenguaje corporal y algunos elementos relacionados como la proxémica, la oculusis, por mencionar algunos. Sandra se enfoca más en los aspectos lingüísticos y la clase gira en torno a lo que ella conoce y quizá en su experiencia propia.

Veamos ahora lo acontecido en la última clase de la primera fase de observación.

Clase 5 Sandra
Evento 1: *Tag questions*
17'16 - 22'19

((La profesora comenzó la clase recordando lo que habían hecho la clase anterior. Introduce un nuevo tema y pregunta a los alumnos si son ambiciosos. La profesora distribuye un cuestionario para que los alumnos sepan qué tan ambiciosos son. Una vez que los alumnos terminaron de responder el cuestionario, la profesora les pide a los alumnos que realicen una encuesta. La profesora pide a los alumnos que escojan tres

preguntas y que se las hagan a cada uno de sus compañeros para luego reportar los resultados, por ejemplo, *everyone thinks... Or everybody wants...*

Cuando los estudiantes terminan de entrevistar a sus compañeros, la profesora les pide que escriban un reporte sobre lo que encontraron en la encuesta. Cuando los alumnos terminan de escribir sus reportes, los comparten con la clase. Posteriormente ella pide a los alumnos que corrijan algunos errores cometidos mientras realizaban las entrevistas.))

- 1 P: *I took some notes / I went around, I took some notes and I'll tell them and you can give me the correction' no" OK" doing that things, doing that [things.*
- 2 Ao1: *[those*
- 3 P: *doing"*
- 4 A: *those*
- 5 P: *DOING THOSE things ajá. Is / I think it was like a slip of the tongue do you know that expression"*
- 6 A: *no*
- 7 P: *Slip of the tongue it's like you know what is the correct form because you just give me the answer, right? but when you're speaking you make a mistake no" even in Spanish we do that no" ups OK". It's depends*
- 8 A: *It depends*
- 9 P: *It depends and what is the preposition you use"*
- 10 A: *on [*
- 11 P: *[DEPENDS ON, ajá are we going to have the picnic" it depends ON the weather no" ON OK' I choose that first.*
- 12 A: *chose*
- 13 P: *I chose, has to be in the PAST OK" BECAUSE we know the context in isolation ajá is difficult to choose but you know the context OK". They have opportunity for traveling'*
- 14 Ao2: *to*
- 15 P: *TO TRAVEL, to travel, they have the opportunity to travel' OK' there IS a lot of people'*
- 16 A: *((los alumnos responden al mismo tiempo))*
- 17 P: *people ARE, ajá" people are, plural. OK mmm you're studying psychology right"*
- 18 Ao3: *aren't you" ((varios alumnos contestan al mismo tiempo))*
- 19 P: *yes. You are studying psy/you're studying psych / you're studying psychology, right"*
- 20 Ao3: *aren't you"*
- 21 P: *AREN'T YOU" you know the TAG questions no" what is the RULE for tag questions"*
- 22 A: *((incomp.)) ((el alumno explica la regla))*
- 23 P: *ajá, sure,((la profesora anota un ejemplo en el pizarrón))*
- 24 A: *((incomp.)) ((el alumno sigue explicando la regla))*

- 25 P: OK but this is similar to a battery, a battery has two ends right” a positive end and /therefore, ahm you have a / you have a negative tag question. Ahm you say, TODAY is ((anota el ejemplo en el pizarrón)) cloudy [ajá
- 26 A: [isn't
- 27 P: isn't it ajá” use the same verb, the same auxiliary right” OK” and you have positive ((señala en el pizarrón)) and negative here OK” ((anota un ejemplo más en el pizarrón)) today they haven't finished, they haven't finished OK” we have negative here and positive here, and we/what is the auxiliary here”
- 28 A: have
- 29 P: HAVE, is the auxiliary right” so we have to use the same auxiliary' right” if you remember that is like a battery ajá” you are NOT really ASKING a QUESTION with the tag questions because you can SEE the sky ajá” right” OK' so you say/you are only looking for confirmation right” to/or to have the same like/the same answer the same adjective, the same response right” OK' ((la profesora revisa sus notas y continúa con la corrección de errores)).

Ahora es evidente que la profesora hace hincapié en el uso correcto de las *tag questions* en inglés. Pregunta a los alumnos por la regla para formular dichas preguntas, es decir, hace hincapié en la norma de la lengua extranjera. Sin embargo no explica —quizá porque lo desconoce—, que existe algo que se conoce como *universal tag questions*,⁴² en las cuales es posible utilizar *right* o *yeah*. Cabe señalar que este tipo de preguntas corresponden a un registro informal, pero Sandra centra su atención en los aspectos cuestiones lingüísticas y no llega a desarrollar el elemento sociopragmático. Sandra utiliza *right* un par de veces cuando confirma “so we have to use the same auxiliary' right” (línea 29), y cuando explica “you are only looking for confirmation, right” (línea 29). En estas situaciones es importante explicar a los alumnos por qué no es correcto usar una forma en un contexto y brindarles las posibilidades de las que pueden hacer uso dependiendo del contexto y de las personas con las que estén interactuando.

⁴² <http://dictionary.cambridge.org/es/gramatica/gramatica-britanica/tags>

Lo anterior concuerda con lo expresado por la profesora en su diario respecto al objetivo de esta clase: “que se enfrenten a situaciones ‘reales’ en las que deben hacer uso de la L2 y expresarse clara y correctamente.”

Por otra parte, es preciso señalar que la profesora bien pudo aprovechar esta clase para establecer diferentes contextos laborales lo cual podría ser de utilidad a los estudiantes puesto que provienen de diferentes campos de estudio y cada una de sus entrevistas serían sustancialmente diferentes. Sandra también pudo proponer escenarios más complejos de la entrevista laboral donde se discutieran y contrastaran elementos sociopragmáticos como los formalismos y ritos en dichas entrevistas.

A continuación se describe otro aspecto observado en esta misma clase.

Evento 1: *Education and manners*
17'16 - 22'19

- 1 P: *What is EDUCATION in English*” ((los alumnos no responden y la profesora vuelve a repetir la pregunta)) *What is EDUCATION*”
- 2 Ao1: *studies.*
- 3 P: *studies exactly mmm what do your parents give you”/teach you”*
- 4 A: *manners”*
- 5 P: *they teach you MANNERS, exactly. To say good morning, to say good bye, to say thank you, to eat properly at the table, not to say bad words and so on, those are manners, right” And they also give you” EDUCATION no” they pay for your issues, right” But education in English means SCHOOL, going to school yeah”*
- 6 A: ((incomp.))
- 7 P: *going to school, studying, yeah” You’re HAVING/you’re having now a HIGH education, university level education right”* ((revisa sus notas para continuar con la actividad de corrección))

En este fragmento Sandra hace notar la diferencia de significados entre la LM y la L2 de un falso amigo: *education*. Indica que educación se refiere a los estudios (línea 3 y 7) y no debe confundirse con lo que en México se denomina “buena” o “mala educación” cuando se quiere hacer referencia al buen o mal comportamiento (línea 5)

de un individuo, es decir, a sus modales o *manners* en inglés. Este momento era ideal para profundizar un poco más entre las diferencias de los buenos modales entre la lengua inglesa y el español, sin embargo, sólo se diferenció a nivel semántico o de significado de los falsos cognados.

3.3 ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE Y LOS DIARIOS DE LA SEGUNDA FASE

En este apartado se describirá brevemente en qué consiste la fase dos de la IA con las profesoras, donde se observaron y videograbaron las clases de las participantes, se transcribieron las incidencias más significativas y se consignó información en los diarios; posteriormente se analizarán dichos datos recolectados con base en la clasificación de los criterios sociopragmáticos propuesta por Flórez y Suárez (2014). En la segunda parte de la investigación, siguiendo las pautas de la primera fase, también se hicieron observaciones de clase. Por cada participante se observaron y videograbaron 5 clases de 2 horas, sumando un total de 10 horas por participante.

Las observaciones de clase de la segunda fase se llevaron a cabo en el semestre 2015-2, el cual comprende los meses de enero a mayo de 2015, respectivamente. Sin embargo, a diferencia de la primera fase, también se llevaron a cabo seminarios con las informantes de manera individual. El análisis de los seminarios se detalla en el siguiente apartado de este capítulo. En la primera fase las observaciones de clase fueron hechas al azar, con previa autorización de las profesoras. El objetivo de dichas observaciones, como se mencionó anteriormente, era notar si los elementos sociopragmáticos se presentaban en las clases de las participantes y cómo lo abordaban. En contraste, en la segunda fase el objetivo fue que las informantes tuvieran un acercamiento a la

competencia sociopragmática y a los elementos que la componen a través de pequeños seminarios. Por lo tanto, las observaciones de clase se dieron a partir de la preparación de actividades con contenido sociopragmático, es decir, las profesoras preparaban actividades y ellas decidían cuándo las presentaban en clase. Esto corresponde a la parte nuclear o medular (ejecución de una acción), conforme a los planteamientos metodológicos de la investigación-acción. La clase era observada conforme al día indicado por ellas. Asimismo, se les pidió a ellas y a dos de sus alumnos que llevaran un diario sobre estas clases. Cabe mencionar que, desafortunadamente, un diario no pudo recuperarse debido a la deserción del participante del curso de inglés.

A continuación se presentan las incidencias observadas en las clases de las profesoras, donde pudo observarse la presencia de uno o más elementos sociopragmáticos.

Clase 1 Irene

Evento 1: *Unusual schools*

37'34 - 41'16

((En esta clase la profesora proyecta el video “20 most unusual schools ever,”⁴³ divide al grupo en dos y le pide al primero que salga para que la otra mitad vea una parte del video, posteriormente el segundo grupo sale del salón para permitir que el primero vea el resto del video, la finalidad de esta dinámica es que el los alumnos describan a sus compañeros el tipo de escuelas que observaron en el video.))

- 1 **P:** *Ok now, I want you to think of the difference among the cultures and in which ways are these schools different from traditional schools (.) ok, so what do you think of these UNUSUAL schools”*
- 2 **Ao1:** *somehow they are different*
- 3 **P:** *obviously they are different but/and they have a very specific purpose*

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=w4QqPBrVGzM>

- 4 **Aa1:** *I know, I think that this kind of schools have a relation with very specific necessities of the ((incomp.)) [and I don't know, for example these kind of schools in India are answering to this problem with the quality of the people in this country and for the pictures we can see that there is one teacher for a lot of people I don't know [how much*
- 5 **P:** *[ajá, ok*
[there are like huge groups just with one teacher ok and they have this problem that they don't have enough space or trains to take these children to schools, and/well probably they are not enough schools there in India and they have to solve this problem for not having all this children begging just there instead of studying and learning something, ok"] so it has to do with their needs
- 5 **Ao1:** *besides that, there are schools who satisfy human curiosity like witch school that a man always try to move things with minimum effort, like magic or something like that*
- 6 **P:** *ok so, yes, people have different/also DIFFERENT NEEDS no matter where they live because if this is like becoming popular worldwide because of these online COURSES, in fact the other/probably was like two or three weeks ago, I was with a friend and she was telling me about a person who is A WITCH but she has a DEGREE from the university, I don't know if this is from THIS UNIVERSITY ((se refiere a la escuela de magia que se describe en el video)) or if there are more universities in which they can LEARN this, I don't know how we can call them, ok but we were like amazed because she told me, no but she has a degree from a university as a WITCH, I said WHAT" and now I get it, there is a place where you can learn how to be a witch, I don't know if you need some kind of skills like in any other university, probably they ask for certain requirements or something, but'*

Como puede notarse, las preguntas y comentarios de esta sesión están más enfocados en la comprensión de los videos sin embargo, los alumnos no tienen oportunidad de reflexionar a fondo sobre el origen de estas diferencias (línea 4 y 5) , ya que sólo se comenta brevemente; de acuerdo con Irene, el objetivo de esta clase era "introducir el tema 'education' con escuelas nada tradicionales y relacionarlas con las diferentes culturas", asimismo Irene señaló que el elemento sociopragmático con el que se trabajó en clase fue el elemento cultural y los alumnos "pudieron diferenciar aspectos que únicamente se dan en algunas cultura y cuáles son similares", como en los ejemplos de las líneas 5 y 6. Sin embargo, se puede notar que más que una reflexión

sobre temas interculturales, las preguntas de la profesora se dirigían hacia qué tanto los alumnos habían comprendido los videos.

((Los alumnos continúan haciendo comentarios sobre diferentes aspectos))

Evento 2: Montessori system
42'22 - 48'15

- 1 P: *ok, anything else that you would like to add"*
- 2 Ao2: *many traditional schools can be more fun because give course of activities without more science*
- 3 P: *ok so there are like/they are having more fun in this kind of schools in some of them"*
- 4 Ao2: *what"*
- 5 P: *yes, ah: you mention that they have more fun or classes are like more relaxed [they are not so strict so serious"*
- 6 Ao2: *[yes, or without more science, physics or mathematics, or social science*
- 7 P: *ok like for example in the one in which they can do whatever they want" they do not have to study math or they'/now, how helpful or useful would that be in the future for these kids"*
- 8 Aa2: *in Mexico exists Montessori*
- 9 P: *ok Montessori*
- 10 Aa2: *is eh: a little bit ((incomp.))*
- 11 P: *ok, that's one of the/these systems that we have as a/might be considered as a traditional system, is a very established system because this started many, many years ago, OK, but what do you know about this system/about this Montessori system"*
- 12 Aa2: *I know this system is like a number four maybe, eh when children can choose the classes and for example, watch a TV series and discuss, in Montessori I know the children choose classes and the teachers never [no, I don't' [*
- 13 P: *[they don't force them"*
- 14 Aa1: *[I know that in the Montessori system there are purposes you know", there is a curriculum, I don't know, the classes are different because, for example, the teachers use the game/different games to learn and there are so many different methods to learn in this kind of system but at the final you have an objective*
- 15 P: *ok, there's an objective and they LEARN, that's for sure ok, they learn in a DIFFERENT WAY, but children learn what they are supposed to learn, at their PACE and with a guidance and probably they don't want to take a class, they are ALLOWED to do it but IN THE END they/I don't know how they do this but they learn what they are supposed to learn.*
- 16 Aa1: *and for example in this case, in this free school where the children have the opportunity to decide what kind of things to do, I don't know if after that we*

have the skills and tools to be in other level of school like a degree or high school [I don't know, but the children in this school have/are 18 years old at the final of the school] [but I don't know if they have these skills to be in other kind of school for example

17 P:

[ajá

[until they are eighteen, yes. But uh/for example in the case of Montessori school, they are/it's very difficult for them to go to a traditional school because they have to ADAPT themselves to this new system which is very strict/very strict rules and sometimes is very difficult for them, because they are in the middle of a class and if they decide just to stand up and to go outside, they can do it, well they THINK that they can do it because they were USED TO those kind of things and then obviously they have problems with the teachers because they are going to be grounded, they are going to be scolded, they are going to be punished, because they are not supposed to do those things in a traditional school, so sometimes it's difficult for the children to move from one system to the other, and for example what you were saying I don't know if/well if you want to register or to study to get a degree or something or probably you have to fulfill certain requirements and if you pass a test, a knowledge test because you learn things I don't know how, ok maybe ONLINE, or because at a certain age you decide that you have to study certain things that you have to learn, well then probably they will continue with their studies, but obviously for sure they develop different skills that people in traditional schools do not'

Es esta parte de la clase es notorio que los alumnos participan comentando sobre un tipo de educación que para ellos no es tradicional (líneas 2, 6, 8, 12 y 14), sin embargo sólo mencionan el sistema Montessori y algunos datos sobre el mismo aunque no saben a ciencia cierta cómo es que funciona este sistema (línea 16). Cabe señalar que la profesora intenta, mediante preguntas, que los alumnos reflexionen sobre este tema pero es la profesora quien termina reflexionando al respecto (líneas 5, 7, 15 y 17). Quizá la profesora cree que es ella la que tiene que dirigir la reflexión y no permite que los alumnos participen más. En la segunda clase, Irene continúa con el tema de la educación, pero en esta ocasión no se habla de escuelas poco convencionales sino del sistema educativo en el Reino Unido.

Clase 2 Irene
Evento 1: Education.

08'14 - 10'03

((La profesora comienza la clase con el video "Schools in Great Britain", en cuanto finaliza el video, la profesora hace algunas preguntas.))

- 1 P: *ok, so which are the main differences between schools in Britain and here in Mexico*
- 2 Ao1: *subjects*
- 3 P: *the subjects ok, what about the subjects AXXXX*
- 4 Ao1: *In British schools there are many subjects and different*
- 5 P: *ok, do they have more subjects than the ones that we have here in Mexico*
- 6 Ao1: *yeah like cook*
- 7 P: *ok or they are different", ok they learn how to cook*
- 8 Ao1: *technology*
- 9 P: *ok, technology*
- 10 Aa1: *language*
- 11 P: *languages*
- 12 A: *art*
- 13 P: *art*
- 14 A: *science*
- 15 P: *science, ok those are the kind/ok which/what subjects do you remember from elementary school"*

((Varios alumnos responden al mismo tiempo))

La profesora intenta que el debate surja preguntando a los alumnos sobre algunas de las diferencias entre las escuelas británicas y las escuelas mexicanas (líneas 1 y 5). Aquí se observa que la profesora todavía relaciona la sociopragmática con los aspectos interculturales, en este caso respecto a los sistemas educativos.

((Los alumnos siguen comparando aspectos de las escuelas en México y en el Reino Unido))

Evento 2: School time

17'41 - 23'40

- 1 P: *which other things are different"*
- 2 Ao2: *time*
- 3 P: *ok the schedule ok, what about the schedule" KXXXX*
- 4 Ao2: *they enter in the school at nine o'clock*
- 5 P: *ok school starts at nine, ok, and here"*
- 6 Ao2: *at eight*
- 7 P: *ok elementary school starts at eight and finish"*
- 8 A: *((los alumnos contestan al mismo tiempo)) at three, at two*

- 9 P: ok in a public school sometimes they finish at 12:30-1 p.m. now we have these NEW type of schools in which they are finishing at two, three pm., ok but this is something that they are like piloting if/to see if these new schedules may work but regularly they start at eight and finish at one p.m. ok what about secondary schools”
- 10 A: start at seven
- 11 P: they start at seven and finish” ((los alumnos contestan al mismo tiempo)) two or three. OK, now, regarding PUBLIC secondary schools here in Mexico there are at least three different SYSTEMS or three different TYPES of public schools, ok we have diurnas, vespertinas and técnicas (.) ok and also we have these private schools. OK now what would be like the advantages or disadvantages of these two different schedules” (.)JXXXXXXX
- 12 Ao3: in Britain”
- 13 P: well, do you see if there is any advantage or disadvantage” starting at seven or starting at nine” what do you think is better”
- 14 Ao3: I think is better start at nine because the students came to school despiertos”
- 15 P: ok, awake, they are not falling asleep in the middle of the first class or the second class”
- 16 Ao3: yes I think that is an advantage
- 17 P: so, it would be an advantage to start at nine instead of at seven, I don't know if we are the only country which starts at seven o'clock in the morning school because for what I have read they start at eight, eight thirty, nine yeah the most
- 18 Ao4: however traffic is worse at nine so they waste a lot of time if they start at nine or ten
- 19 P: probably starting at nine it would be a problem because of the traffic, ok that may be a reason ok now, but this started like so many years ago and the traffic was not the same but anyway' ok, but I might/ok this problem may INCREASE if schools started at nine instead of at seven, ok, do you see any disadvantages of starting at nine instead of at seven” or is there, as RXXXX said, ok there is an advantage to start at seven at least in Mexico City because of the traffic, what about the rest of the country” (.) because I think that classes start at seven in the whole country ((se dirige a un alumno)) what about you/Culiacán” you are from” [TORREÓN ok, do classes start at seven also there”
- 20 Ao5: [Torreón,
yes, yes in secondary school, I think is better to start school at seven because in our country are more students and is necessary two times, matutino y vespertino”
- 21 P: OK, because of the two schedules that they manage
- 22 Ao5: yes
- 23 P: ok, we have diurno and vespertino ok, and we do not have enough schools to cover or to keep all these ah:/to take all these students, ok so probably that is one of the reasons because vespertino starts at, I don't know, two”
- 24 A: two
- 25 P: ok, and then, and they finish”

- 26 A: at nine
- 27 P: at nine" wow, ok, so [then' yes
- 28 Ao4: [there is another reason, the husband and the wife take the children to school then go to work
- 29 P: ok, so IF they start working at eight or nine then, they need time to leave their children before they start working, ok', anything else"
- 30 Ao1: maybe the climate, because I live in Sinaloa and the class start at seven because all the groups have class because the weather is [is too hot and they'
- 31 P: [is too hot".
Ok so you have to start very early in order not to be at midday at school ok, so the weather is another reason.

En las líneas 9 y 11, la profesora introduce algunas diferencias respecto al horario de entrada y salida, a los turnos (matutino, vespertino y nocturno) en los que se imparten clases en las escuelas públicas. Por otra parte, los alumnos señalan diferentes ventajas y desventajas (líneas 14, 18 y 20) sobre estos aspectos pero de nueva cuenta no se profundiza en dichos aspectos socioculturales a los que se hacen referencia. La profesora dirige la discusión hacia el tema que le interesa y no permite discutir sobre otros temas como es el caso del aspecto cronémico; esta clase en particular presenta un espacio pertinente para discutir este aspecto, incluso pudo haberse vinculado la cronémica con la incidencia del clima (línea 30) o su relación con otros aspectos sociales (línea 28), sin embargo la profesora sólo se centra en verificar la comprensión del video.

((En el siguiente extracto, la profesora menciona los *A-levels*⁴⁴ que se utilizan en Reino Unido))

⁴⁴ "Advanced Level (A-level), instaurado en 1951, es el nombre de un grupo de títulos de carácter optativo que pasan los estudiantes en Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte al final de los dos últimos años de la enseñanza secundaria. En Escocia, este examen se conoce como *Highers* (también en su modalidad superior, *Advanced Highers*). Este examen podría equipararse al Bachillerato español, de cuyos resultados pueden depender los estudios posteriores. En el Reino Unido, las universidades hacen a los estudiantes unas u otras ofertas de estudios en función de los resultados de este examen"
https://es.wikipedia.org/wiki/Advanced_Level

Evento 3: Tests
24'23 - 25'56

- 1 P: ok they have to take a test to get like a certificate that they have already finish secondary school, ok and then just
- 2 A: take courses
- 3 P: ok, IF they want to continue studying they take like some subjects in order to take the A levels examinations if they want to continue on to study in a university, ok, but very few people go to a university in Great Britain just very few people and the majority leaves school before (.) ok, so a degree is not necessary to get a good job or a good income (.) so that is something that is different here, probably we think and we have this idea that if we do not have a DEGREE we are not going to be able to have a good job or a good INCOME now, how REAL is that" why everybody wants to go to university and why everybody wants to get a DEGREE" RXXXXX
- 4 Ao4: a good education is necessary but maybe not sufficient for a good job but is often good to have
- 5 P: ok'

En las líneas 1 y 3, Irene explica en qué consisten los exámenes que los estudiantes de preparatoria deben tomar cuando finalizan sus estudios, menciona que en Gran Bretaña muy poca gente asiste a la universidad.

En esta ocasión puede observarse que la profesora dirige gran parte de la clase, lo cual es evidente en la cantidad de *teacher talk*. Es posible que en esta etapa, Irene todavía no haya reconocido en qué consiste el abordaje en clase de la competencia sociopragmática puesto que uno de los propósitos de esta competencia es darle más voz a los alumnos, hacerlos más partícipes de las discusiones en clase. En la perspectiva de representaciones de Irene, estos temas culturales competen sólo al profesor el abordarlos. Recordemos que las *BAKs* de cada profesor inciden en su representación "sobre qué es la lengua, cómo se aprende, y cómo debe ser enseñada" (Woods, 1996: 217).

También es notorio que los datos culturales tratados en esta clase simplemente se presentan, se habla por ejemplo de las materias que se encuentran en el sistema

escolar, los horarios, por mencionar algunos. Sin embargo, y a pesar del intento de la profesora de debatir sobre el tema, todavía no se llega en esta clase a trabajar con un aspecto sociopragmático en específico. Esta presentación del sistema cultural empata con el objetivo de la profesora: “comparar los diferentes sistemas educativos (UK vs. México) y hacia dónde va la educación”. En el siguiente apartado se profundiza un poco más sobre lo observado en esta clase. Se presenta ahora la descripción de la tercera clase donde se aborda el tema de las cartas formales.

Clase 3 Irene

Evento 1: *Formal letter*

26'52 - 54'10

((La clase comienza con un ejercicio basado en la fotocopia de un documento con formas verbales en pasado simple y presente perfecto. Asimismo, la profesora hace un pequeño examen de verbos en pasado simple y participio pasado. Posteriormente la profesora distribuye una fotocopia que contiene el ejemplo de una carta formal, *application letter*))

1 P: *ok, what do you remember from the video and from the handouts that I gave you about formal and informal letters, what are the things that we SHOULD AVOID in a formal letter”*

2 A: *the contractions*

3 P: *ok, contractions*

((la profesora escribe en el pizarrón los *don't's* y los *do's* en el pizarrón y comienza una lista con los elementos que se deben y no se deben usar en las cartas formales))

4 P: *ok, no contractions, what else”*

5 A: *no slang*

6 P: *no slang ((anota en el pizarrón)) what else” no contractions, no slang’*

7 Ao1: *no idioms*

8 P: *no idioms*

9 Ao1: *text speak*

10 P: *ok, text speak*

11 A: *that isn't for the letter”*

12 P: *ok, something that we have to avoid no/which are the things that we should avoid or must avoid IN a formal letter, ok, no contractions, no slang, no idioms, no text speak*

13 A: *phrasal verbs”*

14 P: *phrasal verbs (.) anything else” (.) ok, now, what are the things that we NEED” now MXXXX*

- 15 A: the reason for the letter
- 16 P: *ok, that would be like, talking about a formal letter ok, the reason, which other things, ok we are going to avoid all these, what kind of LANGUAGE do we NEED*
- 17 Ao1: long complex sentences
- 18 P: *ok, long and complex sentences, ok very good*
- 19 A: polite
- 20 P: *ok formal language, we have to be polite, anything else" ok*

((En seguida la profesora comienza a leer las instrucciones en la fotocopia y pide a un alumno que lea en voz alta. La información que se da en este ejercicio es un anuncio sobre un trabajo y la carta es un ejemplo de una carta de aplicación. La profesora revisa el ejercicio con los alumnos, hace preguntas sobre la información del aviso, revisa el vocabulario y las partes de la carta)).

- 21 P: *and you have a letter of a girl who has already written to them, because she's interested in one of the jobs. Ok, and here you have the letter in the bottom, ok, what do we have", whose address is the one that is on the corner on the top" whose address is that"*
- 22 A: *the person who writes*
- 23 P: *ok, it's Maureen Taylor's address, ok and then you have both the name of the person to whom you are writing which is Mr. Michael Cartwright and then HIS address, number 8 Palmers House, Ledford, and then you have the letter. Ok starting with dear Mr. Cartwright ok, IXXX would you please start reading the letter"*
- 24 Ao2: *yes*

((El alumno lee la carta y después la profesora pide a otros alumnos que continúen la lectura. El ejercicio continúa con el análisis de la carta y la información descrita en dicha carta)).

- 25 P: *ok, here you have I look forward to hearing from you which means ((los alumnos no responden)) what does that mean" (.) I look forward to hearing from you*
- 26 A: ((varios alumnos contestan al mismo tiempo en voz muy baja))
- 27 A: *espero su respuesta*
- 28 P: *ok, that you are expecting a response, ok, then we have yours sincerely because we know the name of the person and then THE SIGNATURE of this girl, Maureen Taylor, and her name' ok" which is written at the end. Why do you think a letter of application has to be a formal letter" (.) why it has to be a formal letter and not an informal letter" ((los alumnos no contestan))*
- 29 Aa1: because she's looking for a job
- 30 P: *ok she's looking for a job and" what does THAT mean"*
- 31 Aa1: I don't know, I think that the people who is looking for a candidate to this position, I don't know, he's waiting for something with some kind of knowledge eh: ffor this reason I think that the people who is writing this letter

- has/who/has to not be/I don't know/has to know this knowledge/I don't know/this education
- 32 P: [ajá, ok.
Ok, ajá, ok, so it represents a person, educated, ok the way that he or she is addressing to somebody who he or she doesn't know, ok, so in some way/in some way he or she is showing RESPECT to this person, ok, so the kind of language/ok if you see the kind of sentences that we have here, they are a little bit longer and more complex than the ones that might be used in an informal letter, THE LANGUAGE that she's using/WHICH phrases or words from the list that I gave you or the ones that you remember from the VIDEO are used in this letter,
- 33 A: *elderly*
- 34 P: *ELDERLY for example, ok, which is a formal way to refer to old people, ajá, what else"*
- 35 A: *in addition*
- 36 P: *in addition*
- 37 A: *in close"*
- 38 P: *in close,*
- 39 Ao3: *finished*
- 40 P: *I have finished"*
- 41 Ao3: *((el alumno lee el ejemplo de la hoja)) I have just finished*
- 42 P: *ajá ok, I have just finished, ok there are no contractions in the letter*
- 43 A: *extremely important*
- 44 P: *ok, extremely important, yes*
- 45 A: *recently*
- 46 P: *RECENTLY (.) I WOULD like, a would expression is not just the contraction I'd like, I would like to be (.) I would be interested*
- 47 A: *I have been, without contraction*
- 48 P: *ok, so she's not using contractions and she's using THESE words ok from the list, ok that we have already discussed' ok that are USED in this letter so you have to be very careful with the kind of words that you choose when you are writing a formal letter.*

El objetivo de esta clase es "que el alumno aprenda a escribir este tipo de cartas que pueda necesitar en su vida profesional" y, en efecto, puede observarse que, a diferencia de las clases anteriores, la profesora trabaja con algunos aspectos sociopragmáticos bien conocidos por la participante tales como:

- La variación diafásica: es claro que la profesora hace la distinción de una situación que requiere cierta formalidad en este tipo de cartas. En este caso el tipo de carta se dirige a una situación específica: la solicitud de un empleo, la cual demanda rituales y códigos de escritura particulares.

- La variación diamésica: es este ejercicio es evidente que la profesora también hace la distinción entre un medio escrito y un medio oral. Irene identifica qué elementos se requieren para elaborar una carta formal (líneas 23, 25 y 28).
- La organización textual: en cuanto a este aspecto, ella destaca el tipo de vocabulario que debe utilizarse en una carta formal y en dónde se evita usar frases idiomáticas, contracciones, por mencionar algunas. De igual manera, explica que las frases deben ser más elaboradas y complejas, además de usar vocabulario más forma (líneas 1a la19).
- La variación diastrática: la profesora aborda esta variación sin ser consciente de ello. Este tipo de variación está relacionada con la persona a la que va dirigida la carta, la cual amerita un registro adecuado al nivel sociocultural del posible entrevistador. Además el solicitante debe mostrar una imagen sobre el propio nivel educativo.

De hecho en este recorte hay una pequeña reflexión (líneas 29, 30 y 31) por parte de una alumna cuando la profesora pregunta por qué se usa una carta formal y no una informal, cabe señalar que esta reflexión no se había observado el semestre anterior. La información de estos aspectos sociopragmáticos no sólo se presenta, en contraste, ahora, cuando los alumnos deben hacer uso de este tipo de aspectos en la redacción de una carta de aplicación. Debemos señalar también que es precisamente el registro el aspecto que más se ha internalizado en los profesores de lengua. El objetivo de la profesora concuerda con lo que señalan Ishihara y Cohen (2010) “Como escritores, necesitamos saber cómo escribir nuestro mensaje de manera comprensible, de nuevo poniendo atención al grado de cortesía, franqueza y, formalidad, también considerar cuestiones de estructura retórica”⁴⁵ (pág. 4).

⁴⁵ “As writers, we need to know how to write our message intelligibly, again paying attention to level of politeness, directness, and formality, as well as considering issues of rethorical structure” (Ishihara y Cohen, 2010: 4).

Clase 4 Irene

Evento 1: A letter of application

30'02 - 34'56

((Esta clase es la continuación de la clase 3. En la clase anterior la profesora pidió a los alumnos, como tarea, redactar el borrador de una carta de aplicación (solicitud de empleo) sobre un anuncio que les dio la clase pasada. Los alumnos intercambian cartas con sus compañeros para revisarlas. Cuando los alumnos terminan de revisar la carta de sus compañeros, la profesora les pide que lean sus cartas para analizarlas en grupo. Una vez terminada la revisión, la profesora les pide de tarea para lo próxima clase escribir una carta de aplicación para un anuncio de trabajo en el que los alumnos estén interesados. La transcripción que a continuación se presenta, describe los comentarios que los compañeros hacen a dos alumnos que leyeron sus cartas a manera de ejemplo)).

- 1 P: *ok, you listened to two different letters, ok, what do you think about them"*
AXXXX
 - 2 Ao1: ((incomp.))
 - 3 P: *ok, their arguments were clear" (.) they fulfilled other requirements"*
 - 4 Ao1: *yes*
 - 5 P: *ok, MXXXX*
 - 6 Aa1: *yes I think eh: say your reasons [and choose the activity that they could make*
 - 7 P: *[ok both expressed their reasons*
Ok the activity that might be more suitable for them"
 - 8 Aa1: *yes*
 - 9 P: *ok what about the language" JXXXX, what do you think about the language they used"*
 - 10 Aa2: *is formal*
 - 11 P: *in both cases"*
 - 12 Aa2: *I think is more/the most formal ((señala a su compañero))*
 - 13 P: *ok BXXXX's is more formal, ok his letter, it's quite formal so it is very well written, ok it has some mistakes, very little mistakes and things that we can work with, BUT in general terms, ok, his language was formal and he fulfilled the requirements' what about KXXXX's"*
 - 14 Aa2: *mmmm*
 - 15 P: *IF you had to decide, would you hire her" or would you accept her as part of the program"*
 - 16 Aa2: *maybe*
 - 17 P: *maybe*
 - 18 Aa2: *because the personal qualities are (.) how do you say cumplió con"*
-

- 19 P: *fulfilled*"
- 20 Aa2: *yes with the*"
- 21 P: *requirements*"
- 22 Aa2: *requirements yes*
- 23 P: *what do you think CXXXX*"
- 24 Aa3: *eh: when writing the letter was semiformal*"
- 25 P: *ok, sounds not so formal" probably semiformal, that's what you think"*
- 26 Aa4: *for me is (.) ((incomp.))*
- 27 P: *ok like semiformal"*
- 28 Aa4: *semiformal*
- 29 P: *ok, now in the team the three of you who discussed the letter, what did you notice in the letter, (.) KXXXX*
- 30 Ao2: *the letter is (.) the letter is ok the only problem with/we see in the letter are the/she used contractions [but in general the letter have the whole the skills, all the [*
- 31 P: *[ok*
[ok, she has the skills and the qualifications for the job [ok that's not a problem. Ok she used contractions, anything else that you noticed in the letter"
- 32 A: *[ajá*

((La profesora continúa la clase con la parte oral. Hace una rifa para que los alumnos pasen a hablar por 1-2 minutos sobre "*The job I consider most important*". Los alumnos se turnan para pasar al frente y participar. La profesora termina la clase comentando que la próxima clase verán videos sobre cómo dar una presentación)).

Es claro que esta clase está ligada a la anterior, los alumnos analizan las cartas que redactaron como tarea. Se percibe que los alumnos ya están conscientes sobre el empleo del registro formal e informal en las cartas y el tipo de vocabulario que deben utilizar (líneas 10, 13, 24, 28 y 30). Asimismo, exponen la razón por la cual escriben dicha carta. El objetivo de esta sesión era "que los alumnos practicasen el vocabulario dado en clases previas"; de igual manera, la profesora señala que el elemento sociopragmático que se incluyó en esta clase fue la variación diamésica, es decir, "distinguir la diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito" (línea 30).

Quizá el trabajo que se realiza en esta sesión sea muy común en la enseñanza de lenguas (escribir cartas formales e informales), sin embargo Irene está llevando a

cabo una actividad pragmática muy básica pero no menos importante, así lo describe Rose: “una orientación básica para la competencia pragmática puede ser la habilidad de usar recursos lingüísticos disponibles (pragmalingüística) de una manera contextualmente apropiada (sociopragmática), así es como se hacen las cosas – apropiadamente– con las palabras”⁴⁶ (1999: 171). En la siguiente clase, se describen los elementos sociopragmáticos que Irene incorpora en el tema de las presentaciones.

Clase 5 Irene

Evento 1: *Know your audience and space*

08’42 - 13’46

((La clase comienza con la proyección del video “*Five basic public speaking tips*”, ⁴⁷ la profesora hace algunas preguntas a los alumnos’’)).

- 1 **P:** *ok so the speaker mentioned five tips, ok you have them on the board AXXXX would you please read the first one’’*
- 2 **Aa1:** *know about the subject*
- 3 **P:** *ok, what does HE SAY about knowing about the subject’’*
- 4 **Aa1:** *eh: he said that is necessary to have a control of your topic you know everything about the subject that you have to talk about just to/you need to know for example, an authority in the topic you don’t have to read, I don’t know, everything you can read about the topic to have the government of your speech*
- 5 **P:** *ok, so you must know almost everything, you are going to be the EXPERTS, ok you have to MASTER the topic, you are going to be the authority in front of the audience so you must know almost everything about it and in that way you feel more confident and more comfortable, ok, what about number two AXXXX’’*
- 6 **Ao1:** *know your audience and space. Is important know your audience because the words you can use is adecuado’’ [adequate to your audience and the subject.*
- 7 **P:** *[ok, adequate*
Ajá, ok, is not the same if you are giving a speech to a group of colleagues in case you are a researcher or scientist’ ok who you are going to use

⁴⁶ “a basic orientation for pragmatic competence might be the ability to use available linguistic resources (pragmalinguistics) in a contextually appropriate fashion (sociopragmatics), that is how to do things–appropriately–with words” (1999: 171).

⁴⁷ https://www.youtube.com/watch?v=AykYRO5d_II

- technical language or if you are giving that same speech to a group of CHILDREN, and you have to convey your message otherwise they won't understand you, so you have to know your AUDIENCE ok" and according to the audience that means that even a speech might be more formal or less formal ok" because again, you are going to choose the kind of language that you are going to use' OK, and what about the space, the location" what does he say about the location or the space" why is it important for you to know where you are going to give that speech or that presentation"
- 8 A: *the space must be comfortable for the audience ((incomp.)) don't have the noise*
- 9 P: *ok it has to be a quiet place without noises/outside noises" something that might interrupt or distract the audience, is what you mean" ((la alumna asiente con la cabeza)) Ok, another important thing" (.) OK, in your case you know that you're gonna give your speech or presentation in the classroom and that you will have a computer, a projector and the screen, so then you just have probably to bring your USB or something like that but IF you were INVITED to give a speech or a presentation in another place, what do you think the space would be that's something important, ok you must know which ELEMENTS you might count on, you don't know if you have to take your own computer or if they are going to have a computer there, if you will have internet or not, if OK, all those kind of things are very important, so you have to know in advance all in order TO PLAN your speech, ok" If there is a space where probably is a very small community and they do not have ELECTRICITY for example, how can you give/how can you make a power point presentation" ok in that case you will have to use probably something else, a visual aid, probably some cardboards, something different in order to help you to give your speech or your presentation, ok" Now, what about the third one AXXXX"*

En este extracto podemos observar que la profesora y los alumnos retoman algunas sugerencias del video que enfatizan la organización discursiva (líneas 6 y 79, por ejemplo el registro formal y la variación diastrática (se trata de una conferencia para adultos o quizá una plática para niños), conocer la audiencia pero sobre todo conocer el espacio. Irene hace hincapié en el espacio físico (líneas 7 y 9), puesto que este aspecto puede ofrecer algunas dificultades para los estudiantes, por lo que la profesora tiene a bien advertirles. Es importante para Irene que los alumnos conozcan el tipo de audiencia que puedan tener porque de esto depende la adecuación de la lengua que los futuros ponentes deban hacer (línea 7). Asimismo, ella enfatiza que entre mayor sea

el dominio del tema, mayor será su confianza y podrán sentirse más cómodos cuando expongan sobre un tema frente a una audiencia.

((La profesora continúa preguntándoles sobre información específica sobre el video. Cuando los alumnos terminan de comentar, revisan el video "Overcoming nerves when giving a presentation"⁴⁸ el cual se comenta en clase))

Evento 2: *That's all, I've finished*
35'06 - 38'32

1 P: *ok, she mentions something about preparing, ok we do not just have to control this but we have to prepare our speech, how are we going to prepare it" ok first we have to/IF in case we have to do some kind of research we have to read something in advance' in order to have more information about the subject' ok, but once we have all that information, what do we have to do" ok we have to organize our IDEAS, ((dibuja una curva en el pizarrón para ilustrar)) so IMAGINE that you are going to TELL a story ok, when we tell a story we have an introduction' then we have all events/a series of events until it goes to the climax in the story and then the end comes, ok, so something similar is what you have to do when you are giving a speech, ok, we are going to have a beginning, you have to put your ideas in order, in order to have a beginning, ok then you are going to have here this is going to be B and C or probably D here ((dibuja puntos sobre la curva, indicando que son los eventos)) ok and what are you going to do with these ideas", ok you have to SUPPORT them so probably you will give some evidence, some statistics, an example because you have to support what you are saying, ok you just don't come out with a lot of ideas without anything back ok, so you have to support them, NOW/and well then, we are going to come to a conclusion, you have probably to round up all your ideas that you give during the speech or you're going to summarize to conclude your presentation. PLEASE, I beg you, DO NOT FINISH your presentation and at the end says: Ah, well that's all, I have finished. That's all folks, THAT is something that most of the students DO, at the end they say: I have finished, that's all. Ok OBVIOUSLY, if you are giving a good ENDING and if you are giving a good conclusion and if in your last slide of your presentation you said THANK YOU, or you just say thank you for your attention or something like that' OBVIOUSLY the audiences will know that you have already finished, you don't have to say I have finished, that's all. So please DON'T DO THAT, OK"*

⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mbDipVRt5aE>

Aquí se observa la organización discursiva: la profesora sugiere a los alumnos organizar sus ideas como en un cuento, donde se comienza con la introducción para posteriormente seguir con el clímax y finalizar con la conclusión. De igual manera se señalan las modalidades informal e formal para concluir con una presentación. Es evidente que Irene reconoce la importancia de las presentaciones formales y lo que esto implica en el ámbito académico. Irene cree que uno de sus objetivos como profesora es dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar este tipo de situaciones, pues considera que uno de los principales objetivos como profesora es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para enfrentar este tipo de situaciones; para Irene, uno de los principales objetivos de la universidad es formar profesionistas e investigadores que puedan desenvolverse en este tipo de situaciones. Señala a los alumnos, por ejemplo, algunas frases formales que pueden utilizar para terminar una presentación. En este episodio puede notarse una falta de interacción entre los alumnos, quienes podrían deducir qué tipo de movimientos se usan en la cultura mexicana, sin embargo no se promueve un espacio para que los alumnos hagan inferencias.

((Posteriormente se proyecta "*Be a more confident public speaker*"⁴⁹ y en seguida se comenta brevemente sobre la importancia de preparar lo que se va a decir en la presentación. El último video que los alumnos revisan se titula "*Presentation good/bad examples*"⁵⁰.)

Evento 3:
52'14 - 57'22

- 1 **P:** *ok, GXXXX which are the things that we should avoid in a presentation*
- 2 **Aa2:** ((incomp.))

⁴⁹ https://www.youtube.com/watch?v=tShavGuo0_E

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=S5c1susCPAE>

- 3 P: *which are the things that we should avoid"*
- 4 Aa2: *I think the most important thing is the/for example the body language*
- 5 P: *ok, body language ok*
- 6 Aa2: *and the, not the phone is important*
- 7 P: *ok, not to be using the cell phone in the middle of a presentation, ajá*
- 8 Aa2: *and the paragraphs*
- 9 P: *ok the length of the text in the slides, yes ((le cede la palabra a otra alumna))*
- 10 Aa3: *avoid wear informal clothes*
- 11 P: *ok informal clothes*
- 12 Aa3: *read in front the audience*
- 13 P: *ok not to read, nor from the screen or from your own notes, yeah because also the time when we are reading from the screen we are giving our back to the audience ok and we have/we MUST have EYE CONTACT with the audience, ok", what else" yes RXXXX*
- 14 Ao2: *we must give clear explanations [and simple slides*
- 15 P: *[ok we have to give simple and clear explanations, ok*
- 16 Ao3: *you can give some (.)*
- 17 P: *some handouts" ok, handout, IF you consider that during your/a presentation you're going to use words and that certain words, technical words, and the audience is not familiar with those words probably you can give some kind of handout with definitions or with some explanations so, in that case you don't have to give the explanations or the definitions of those words because you know that the audience already have them OR if you want to do a different activity or you want to show them a specific example or something, some statistics, something that you consider that will be useful for your audience ok, you can also give some handouts OK" what else you have/ok you talked about BODY LANGUAGE, ok these are some things that I have noticed in most of the students or in some of the students ok, you tend to be lying on the wall like this ((se dirige hacia el pizarrón y se recarga sobre el)) ok, this is something that you have to avoid, OR you have your hands ((mete las manos a las bolsas de su falda)) in your pockets or you ((cruza los brazos)) fold your hands/your arms here, or ah: OK let's imagine you have the desk here and there's the computer', and obviously you are working with the computer because you have to change slides ok, but what you TEND TO DO is that if you have the computer here ok you are facing your audience on that side and you forget that there are people sitting on this side of the classroom ok, so that's why you have to be facing the audience ok, you may have some kind of cards you are not allowed to be reading because this is not a reading class, is a presentation but you may have some cards in case you have to I don't know, some numbers or figures or you have the order of your slides, I don't know, something like that is something that you can't have when you are giving a speech or a presentation ok, but try to FACE and to have EYE CONTACT with every single person in the audience, maybe in the classroom which is a very small place and if you are in a big auditorium ok, try to look at the end of the auditorium so the people who is in the back/what happens if you go to a*

- concert” and you are in the last seat of the end of the theater” ok, IF the singer or the person who is on the stage ok is just singing to the people who is in front, how do you feel”*
- 18 A:** *sad*
- 19 P:** *ok, very disappointed and sad and OK, so what do they do” OK they shout to the people who is in the back, they say something to those people’ they TRY to keep the attention of everybody, because obviously sometimes they are in places where/really really big, ok, so those are things/so you have to be very careful with your posture, with your body language.*

En este último recorte podemos observar dos cosas; la primera es el logro de la profesora al mencionar en clase y enfatizar la importancia del lenguaje corporal (líneas 13, 17 y 19), les recuerda a los alumnos cómo deben pararse, qué hacer con las manos, qué vestimenta usar, y sobre todo a mantener contacto visual (línea 13) con la audiencia. En esta sesión la profesora incluye entre los aspectos de organización discursiva, al lenguaje corporal, el cual se integra, por ejemplo, por la proxémica y la oculesis. Lo anterior concuerda con lo que Cestero (1999) señala:

los elementos que constituyen los llamados sistemas principales de comunicación no verbal precisan una enseñanza específica y completa en el aula, ya que son parte integrante del sistema de comunicación humana. Se utilizan de forma simultánea con los elementos del sistema verbal, o alternando con ellos, pero es en la combinación de los significados de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado (pág. 29).

En su diario, la profesora señala que el objetivo de esta clase era “mostrarles por medio de videos cómo pueden perder el miedo de hablar en público y controlar sus nervios, así como lo que se debe hacer y no hacer durante una presentación, darles algunos consejos para hacer la presentación más atractiva y exitosa”. Por otra parte, comenta que los elementos sociopragmáticos que se trabajaron en esta clase fueron el

“tipo de lenguaje de acuerdo al público, formas de cortesía y buenos modales, respeto, etcétera”.

En segunda instancia también puede observarse que la profesora toma el mando de la explicación y no permite que los alumnos reflexionen o comparen sobre el lenguaje no verbal. Al respecto Cestero recomienda a los profesores “evitar en las clases, en lo posible, el uso de las socorridas explicaciones del profesor o de las largas exposiciones de los alumnos sobre temas culturales y fomentar el conocimiento” (pág. 25). En esta clase, Irene podría haber fomentado más la participación e interacción entre los estudiantes. Aunado a esto, podría dirigir el tema para que los alumnos contrastaran los elementos sociopragmáticos involucrados en la presentación formal con aquellos de la conversación cotidiana.

Es momento ahora de presentar lo acontecido en las clases de la segunda participante, Sandra.

Clase 1 Sandra

Evento 1: *Crocodile Dundee*

37'35 - 39'43

((En esta clase, la profesora distribuye una fotocopia con dos artículos, el primero se titula “*10 ways to answer ‘thank you’*”, el segundo “*Asking for repetition*”, los alumnos se turnan para leer, en voz alta, el segundo artículo. Una vez concluida la lectura en voz alta la profesora les pide que trabajen en equipos y describan individualmente lo que hicieron durante el fin de semana, los otros integrantes deben pedir que les repitan la información para así poder utilizar y practicar las frases del artículo. Este artículo podría haber sido utilizado para contrastar las diferencias entre el español y la L2. Sin embargo, quizá por falta de tiempo, no se hizo ninguna actividad de revisión o retroalimentación.

Por otra parte, se iniciaron las presentaciones sobre países de habla inglesa. En esta clase tocó el turno a dos equipos que dieron una presentación sobre Australia)).

1 Ao1: *well in Australia the majority of the people eh: (.) the majority of people/Australians live near of the beaches so, they spend all the weekends*

often in the beaches so, they are good at sports eh: about culture, they have lots of museums, they have the Opera Sydney stadium and eh: the/they also have important enterprises to work so, it's a really big economy' and well, as you can see there is the: art museum that is/well I think is really awe/really beautiful [is the art museum

2 P: [which one"

3 Ao1: [is the fourth one, well is really big and well, mmm in general Australians have particular characteristics like they are really compulsive people they are the country with more eh: credit debts' also they are eh:/far of them are really kind and all that stuff but if you are with them, they told lots of jokes, are like easy going so are nice people (.) Also I'm gonna talk about customs, there is always the stereotype about the Australians, the typical guy like Cocodrilo Dundee, I don't know if you know it, it's a famous movie, and well they live for parts or something like that but in their origins they are like aboriginal before the British arrived the country and also like to wear things like kangaroo/ boxer kangaroo, they are/they are nice people.

En la presentación antes descrita, se puede apreciar que el alumno, si bien intenta hablar del estilo de vida australiano y describir a las personas, no logra hacer una descripción real pues emite juicios de valor (líneas 1 y 3) y menciona en varias ocasiones que son agradables y extrovertidos. Su explicación puede conducir a estereotipar a los australianos como personas que son divertidas y agradables todo el tiempo además de la vestimenta que los caracteriza, tal como sugiere Thomas (1983) respecto al fallo sociopragmático, y los riesgos de estereotipar a las culturas o hablantes. Igualmente abundaremos al respecto más adelante.

Lo que pudo observarse en esta clase es que los alumnos sólo presentan hechos y datos (sobre religión, historia, política, geografía, gastronomía, personajes famosos, tradiciones y estilo de vida) pero no hay ninguna retroalimentación ni reflexión durante o después de las presentaciones. Asimismo, la profesora sólo corrige la producción oral de los participantes, es decir, corrige la pronunciación, la sintaxis de las oraciones o el

vocabulario utilizado. Es evidente que en esta sesión no se abordan los elementos sociopragmáticos pues no se genera ningún debate en torno a ello. En esta clase se demuestra lo que los profesores comúnmente hacen, piden a sus alumnos que presenten información sobre un país, tradición o festividad pero no se genera ningún debate o evaluación sobre el tema. Lo anterior nos ayuda a comprender por qué es necesario puntualizar la concientización y sensibilización de los profesores en el proceso de enseñanza durante la formación docente con respecto a la sociopragmática.

A continuación, ofrecemos otro ejemplo:

Evento 2: *Holidays and celebrations*

43'36 - 45'29

- 1 **Aa1:** *They have like four/these are the most important holidays and they celebrate it in the whole' /here is the Australia day is in January 26th, the Good Friday is like here Semana Santa*
- 2 **P:** *Holy Week*
- 3 **Aa1:** *Ah, and Easter Monday and ANZAC day, ((busca en su tableta electrónica)) it means, ANZAC means, well stands for Australia and New Zealand army corps, and they celebrate it in April 25th, it marks the anniversary of the first major army military action a day on the first world war and that's it*
- 4 **P:** *but what are the celebrations"*
- 5 **Aa1:** *what"*
- 6 **P:** *what are each of the celebrations"*
- 7 **Aa1:** *um, the first one is (.) um, they celebrate that the captain Phillip landed to Australia, is like here with Cristobal Colón. Good Friday is during five days they don't eat meat, just like seafood or something like that, like here we do. Easter Monday, they decorate some eggs and is like [yes, that's it.*
- 8 **P:** *[easter eggs no"*

Como es posible observar, sólo se presentan hechos factuales pero no se profundiza en el tipo de celebraciones que se llevan a cabo, ni cómo lo festejan en ese país. Este tipo de información podría haberse contrastado con algunas de las tradiciones en México. De igual manera, la profesora podría haber explicado el origen de algunas de estas celebraciones para que los alumnos pudieran entender el

significado de las mismas; en este tipo de actividades se propicia la discusión y el debate sobre dichos temas, de esta manera los alumnos pueden reflexionar sobre la cultura de la L2 y contrastarla con la L1. Al incluir este tipo de información, Cestero (1999) recomienda primero identificar el elemento a discutir y conocer su funcionamiento. En la realización de esta tarea es importante la observación, por parte del investigador, o en este caso de alumnos y profesores.

Evento 3: *Haka*

31'01 - 31'36

- 1 **Ao2:** *this is to show you* ((hace referencia a un video que muestra a sus compañeros en internet)) *how rugby is a sport in Australia, is the most common sport* (.) *this is like a dance* ((el video muestra a los jugadores de rugby de Nueva Zelanda, haciendo el *Haka* Maori⁵¹)) *the teams of Australia eh: make like to make the other teams like to be scare of them is like [yes so they make this dance before everygame* [
2 **P:** [((*incomp.*)) *war*

((Por otra parte, en la transcripción anterior también puede notarse que el alumno confundió una danza Maori (Nueva Zelanda) con una danza aborigen (Australia). De hecho la profesora no corrigió al alumno, lo que demuestra que para ella el tema también era desconocido. En este sentido se sugiere la importancia de ampliar el conocimiento del tema que se explorará en clase y que puede realizarse a través del trabajo en grupo, en parejas, por mencionar algunas opciones)).

Al final de ambas presentaciones en la primera clase, pudo observarse que no se reflexionó sobre ningún tema en específico y la retroalimentación solamente se centró en cómo se sentían los alumnos al dar una presentación. Asimismo se dieron algunos consejos para mejorar las futuras presentaciones de los otros equipos. Podemos notar

⁵¹ "*Haka* es un término que sirve para definir cualquier danza maorí, pero se suele referir con este nombre de forma específica a la danza de guerra tribal maorí. No obstante, se suele utilizar como danza de bienvenida y es signo de hospitalidad, pero también como método de intimidación antes de luchar. Actualmente el *Haka* se suele ver escenificada instantes antes del inicio de cada partido de los All Blacks, el equipo nacional de rugby de Nueva Zelanda y de sus pares de Samoa, Tonga, Fiji e Isla de Pascua" <http://es.wikipedia.org/wiki/Haka>

que los aspectos culturales que se retoman en las presentaciones corresponden a datos generales. Cestero señala que los temas más recurrentes en las clases de lenguas son:

temas tópicos sociales, folclóricos, geográficos, históricos, religiosos, políticos y artísticos. Nada o poco se trabaja con los hábitos 'menores' que constituyen la verdadera esencia cotidiana de una comunidad, cuestiones aparentemente simples o poco significativas relacionadas, por ejemplo, con el aspecto físico de personas, lugares y cosas o el uso de objetos cosméticos, utensilios varios, etc. (1999, pág. 21).

En la misma línea, Sáez (2002) comenta que no se trata sólo de "transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad" (pág. 9). Si bien los temas presentados en esta clase no son propiamente sociopragmáticos sino culturales, este tipo de actividades nos habla de la importancia de la colaboración para explorar y aclarar significados culturales. De lo contrario, información inadecuada puede darnos la imagen de otra cultura totalmente distinta a la real. A continuación se describe lo acontecido en la Clase 2, donde Sandra trata la variación diatópica.

Clase 2 Sandra
Evento 1: *We speak cantadito*
38'46 - 40'23

((En esta clase la profesora abordó la variación diatópica, en especial con la variante Inglesa y algunas variantes dentro de ésta como la variante de Escocia, Liverpool e Irlanda. Pudo observarse una gran participación por parte de los alumnos y algunas

reflexiones sobre el tema. La profesora presenta un video sobre la variante Irlandesa “How to speak Irish accent”⁵²)

- 1 P: *was it difficult to follow” the spoken English’ was it difficult to follow”*
- 2 Aa1: *sometimes*
- 3 P: *sometimes*
- 4 Aa2: *because they/suddenly they speak too fast and as she said, they tend to cut the words so’ ((incomp.))*
- 5 P: *sure. And I thought now that maybe we could (.) watch a little bit of that/a video with an ACCENT just to iden/it’d be to identify, the INTONATION is different, no”, did you notice that” the intonation” (.) ((los alumnos no contestan)) no”*
- 6 A: *no ((risas de los alumnos))*
- 7 P: *didn’t you notice the intonation”*
- 8 Aa3: *yes, I think that it’s like in the north HERE, they are like singing, I don’t know, I noticed that*
- 9 P: *sure, every country and every region has a different accent even if it’s the same language no”. Sure, sure, and they say, in other parts of Mexico, that we speak Spanish cantadito no” ((risas de los alumnos)) *that’s what they say, have you heard that”**
- 10 A: *yes*
- 11 P: *so’ (.) yes, the idea is not/is not that YOU SPEAK Irish accent or Scottish accent or British accent, but to be aware of some differences, OK”*
- 12 A: *the Scottish accent is more difficult isn’t it”*
- 13 P: *yeah.*

En esta parte de la clase, los alumnos identifican algunas características de la variante Irlandesa (líneas 4 y 5), como la entonación, ya que alguien comentó que parece que cortan las palabras, y de hecho comparan la entonación de la variante Irlandesa con la entonación de la variante del español del norte de México (líneas 8 y 9). Sin embargo, la reflexión más concreta (línea 11) la hace la profesora, pues ella indica que el objetivo de presentarles diferentes variantes no es para que imiten esa variante o hablen usando esa variante sino que puedan identificarla y familiarizarse con algunas de las variantes de la lengua inglesa. De cierta manera, esta breve explicación

⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=3xdQIW24aj0>

de Sandra podría constituir un elemento de reflexión para los alumnos o para ella o para todos, en otro momento, sobre la importancia de desarrollar una competencia sociopragmática en su aprendizaje de la lengua extranjera: Llevarlos a tomar conciencia de la utilidad de esta competencia.

((Sandra y los alumnos continúan revisando el video sobre la variante Liverpooliana “*Funny Liverpool accent of this amazing girl*”⁵³ y posteriormente les pregunta su opinión sobre esta variante)).

Evento 2: Standard Spanish

00’02 - 02’52

- 1 P: *it is awful”, why is it awful”*
- 2 Aa4: *because I don’t understand*
- 3 A: *she laughed a lot*
- 4 P: *sure, sure, it is difficult, do you/can you imagine people coming to Mexico the country and going to the beach and trying to speak Spanish or practice Spanish of the coast”*
- 5 A: ((incomp.))
- 6 P: *they are what”*
- 7 Aa4: *it’s an awful Spanish*
- 8 P: *awful, awful Spanish”, why” why is it awful”*
- 9 Aa4: *because it is not well pronounced*
- 10 A: ((incomp.))
- 11 Aa5: *even in Spanish we sometimes don’t understand them*
- 12 P: *ajá, sure, what do they do”*
- 13 Aa5: *they cut the words*
- 14 Ao1: *and talk fast*
- 15 P: *they speak very fast*
- 16 Ao2: ((incomp.))
- 17 P: *yes*
- 18 Ao3: *and don’t use the Spanish that is taught in the [oh, sorry, taught in the other countries like the standard Spanish, they talk like, I don’t know*
- 19 P: *[taught, that is taught
You’re speaking about THE FOREIGNERS” or you’re speaking about the people that live in the coast”*
- 20 Ao3: *the foreigners/the people in the coast don’t speak the (.) [standard Spanish and foreigners just learn the standard Spanish so they don’t know ((hace un*

⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=sWAUrHODRWM>

- movimiento con ambas manos, como indicando que no pueden comunicarse, o que hay un problema))
- 21 P: [standard
Spanish
and Europeans have more contact with Spanish from Spain
- 22 Aa3: *yes*
- 23 P: *no”, you had contact with some people” some Europeans”, have you had”*
- 24 Aa3: *eh: yeah I had a teacher that he has Hungarian, and he speaks Spanish but Spanish from Spain, and I had a friend, she was Brazilian, but she speaks/I THINK that she speaks the Spanish from (.) [propably because she used the word vosotros*
- 25 P: [Argentina”
Yes but Uruguayans use it ((incomp.)) Uruguayans and Chileans and Argentinians
- 26 Ao4: *some word also change though ((incomp.))*
- 27 P: *ajá yes sure, they have different vocabulary, the same happens in Spanish no”, the thing is to be AWARE/to be aware, and it doesn’t mean that you have to pick it up right away no”, just like/get to/that is good to be different and you will/even the first video we watched they were saying like what, or you say this in Irish and it sounded more English no”*

En las incidencias antes descritas se aprecia claramente cómo es percibida la variante de Liverpool por una alumna, cuando menciona que es desagradable pues no logra entender lo que se dice (línea 2). De hecho puede notarse que la alumna 4 deja entrever sus BAKs respecto a la variante costeña del español, al igual que otros compañeros (líneas 7, 9 y 11). La profesora aprovecha la oportunidad para hacer reflexionar a los estudiantes al respecto. En el caso de no sensibilizar a los alumnos respecto a las variantes de la lengua que están aprendiendo, se correría el riesgo de lo que Thomas describe como fallo pragmático (1983) y cómo éste conduce a estereotipar a los hablantes. Lo anterior podría dar paso a que la alumna perciba a los hablantes de esta variante a través de un estereotipo basado en su percepción de la misma. Thomas lo señala así cuando comenta que la pragmática, es decir, “la lengua en uso’, es el lugar donde el conocimiento del hablante sobre la gramática se pone en contacto con su conocimiento del mundo. Pero ambos sistemas de conocimiento se filtran a través

de sistemas de creencias —creencias sobre la lengua y creencias sobre el mundo” (1983: 99)⁵⁴.

En esta clase la profesora les pregunta por qué piensan que es desagradable y sitúa a los alumnos en otro contexto, el del extranjero que visita las costas de México y entabla conversación con los lugareños (línea 4). La profesora les pide que piensen acerca de lo que sucede en esa situación. El alumno tres cree que el problema radica en la variante de la lengua que se aprende (líneas 18 y 20), él comenta que los extranjeros aprenden la variante estandarizada, mientras que los lugareños no hablan dicha variante, lo cual representa un problema para ambos pues la comunicación entre el extranjero y el lugareño puede verse afectada. Por otra parte, la Alumna tres aparentemente logra contrastar las variantes de su propia lengua como el español de España y el de Argentina (línea 24). La profesora expresa que el objetivo es estar consciente de las diferencias entre las variantes para entender y aceptar las diferencias entre los hablantes de una misma lengua. Así lo reafirma en el siguiente comentario:

“the important thing here is that (.) that you have to be aware, there are different accents, it’s not only like the classroom English right” or the book English right” but there are many accents”.

((Posteriormente, una alumna comenta que hay videos en internet de personas americanas tratando de pronunciar palabras en español. Sandra se interesa y busca el video para mostrarlo a la clase. El video se titula “American pronounce Latino names”⁵⁵)).

⁵⁴ “Pragmatics, ‘language in use’, is the place where a speaker’s knowledge of grammar comes into contact with his/her knowledge of the world. But both systems of knowledge are filtered through systems of beliefs –beliefs about language and beliefs about the world” (Thomas, 1983: 99).

⁵⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=7esLY0AQ1cQ>

Evento 3: *Spanish sounds*

14'00 - 15'20

- 2 P: *what does this make you think" listening to Americans trying to speak'*
3 A: *that I'm not the only one that I/that is bad with another words [((incomp.))*
4 Ao3: *[I feel the same*
5 Aa5: *is also because the alphabet are/is different in French in English, in all the*
[languages the letters are different, for example eñe"
6 P: *[languages*
Like for ñarritu
7 Aa4: *yes, was a problem because they didn't know what kind of letter was that*
8 Ao3: *an the hats in the/in the letters*
9 P: *and the hats of the letters ajá there are sounds that they don't have, what are*
the sounds in English that WE don't have"
10 Ao3: *the r,*
11 Aa4: *th*
12 P: *th the r, ajá*
13 Ao3: *well the r is the most/the most difficult sound for [foreigners*
14 P: *[foreigners too*
Yes they pronounce a soft r/a soft r
15 Ao4: *vowels*
16 P: *vowels ajá*
17 A: *double l*

En el ejemplo anterior es evidente que los alumnos se sienten identificados con las personas del video pues ellos también han tenido problemas para pronunciar palabras en la L2 (línea 3). La alumna cuatro expone que el problema de las personas presentadas en el video radica en no saber qué sonido representa la letra "ñ" (líneas 7 y 9), la profesora respalda esa observación señalando que en efecto hay sonidos (como la "th", la "r", las vocales y la doble "l", por mencionar algunas) en inglés que en español no existen y viceversa.

También debemos señalar que en esta clase pudo observarse que los alumnos reflexionan sobre el sistema lingüístico de su propia lengua y lo comparan con la LE (líneas 9, 10, 11, 13, 14, 17). Tal como sugiere Rose (1999), se debe analizar "la

información desde la L1 de los aprendientes como un medio para hacer los nuevos conceptos más accesibles” (pág. 172).⁵⁶

((La clase finaliza con el recuento de algunas experiencias de la alumna tres, quien hizo una estancia de un mes en una escuela en Estados Unidos))

Evento 4: *Throw up the ball*
42'24 - 43'47

- 1 **Aa3:** *and there is important the pronunciation because I was in a store and I asked for a shirt and the shirt was a small size, and I said, do you have medium ((hace énfasis en la pronunciación incorrecta)) size?/ah no I said, do you have medium”, and she was like what”, MEDIUM, and she was looking me like, I don't understand you'*
- 2 **P:** *do you know what medium ((se refiere al clarividente)) is”*
- 3 **Aa3:** *yes, THEN I was/she said, what is that” and I said, the size, and she said, oh MEDIUM ((enfatisa la pronunciación)), and I said, ah yes medium' because the medium is the person who talks to'*
- 4 **A:** *((algunos hablan al mismo tiempo)) ((risas)) ((incomp.)) yes'*
- 5 **P:** *so that was a lesson there'*
- 6 **Aa3:** *yes and'*
- 7 **P:** *any other experience”*
- 8 **Aa3:** *yes, another experience, I was with a girl and we were playing volley ball and I said TRHOW UP the ball, but she was like what” and I said throw up, and she said why” and I said throw up the ball ((mueve las manos hacia arriba, como aventando la pelota)) and she said, oh no, it's not throw up, because throw up it means vomit [((risas de los compañeros)) so' ((incomp.))*
- 9 **P:** *[ajá, I'm not sick, so why*

En este ejemplo la alumna remarca la importancia de la pronunciación, pues relata un malentendido con una nativo hablante por no pronunciar bien la palabra *médium* (dependiendo de la pronunciación puede significar “vidente” o talla “mediana”). Por otra parte, también refiere el malentendido que se da a partir de una palabra mal empleada, en este caso el uso de *throw up* que la alumna tres confunde con el verbo *throw*. Las

⁵⁶ “data from the learners' L1 as a means of making the new concepts more accessible” (Rose, 1999: 172).

experiencias vividas por la alumna 3 son un ejemplo de lo que Thomas (1983) describe como el fallo pragmalingüístico, ya que son errores que pueden repararse fácilmente, pues son de tipo meramente lingüístico. En este caso simplemente se modifica la pronunciación de la palabra *médium* y también se corrige el significado de *throw up*. Puede decirse entonces que los errores que la alumna describe son menores, ya que se corrigen en el momento y sin mayor problema y sin correr el riesgo de ser etiquetada por el nativo hablante, ya que no son errores de tipo sociopragmático.

Por otra parte, consideramos que Sandra ha hecho un gran avance en esta clase, ya que dirige a sus alumnos hacia una toma de consciencia, tal como sugiere Thomas,

“[a los estudiantes] se les debe dar las herramientas para hacer tales debates [sobre el fallo pragmático] posibles. Lo que propongo entonces es que los profesores deberían desarrollar una habilidad metapragmática en los estudiantes —la habilidad de analizar la lengua en uso de una manera consciente”(1983:98).⁵⁷

Lo antes descrito nos ha permitido apreciar que se está llevando a cabo un pequeño pero significativo cambio tanto en las prácticas docentes como en las *BAKs* de Sandra. Es perceptible una evolución que ahora le ha permitido reflexionar junto con sus alumnos sobre diferentes aspectos y sobre el pensamiento colectivo respecto a la variación diatópica. Vemos pues lo que sucede en la clase tres.

⁵⁷ “[students] must be given the tools to make such discussions [about pragmatic failure] possible. What I am proposing, then, is that teachers should develop a student’s metapragmatic ability —the ability to analyse language use in a conscious manner” (Thomas, 1983: 98).

Clase 3 Sandra
Evento 1: Good manners
03'39 - 04'50

((La profesora comienza esta clase preguntando qué son *Good Manners* y trata de que los alumnos contrasten la información con la cultura mexicana.))

- 1 P: *do you know what good manners are"*
2 Aa1: *like (.) good education" or'*
3 Ao1: *to be polite*
4 P: *education" education means going to school*
5 Aa1: *oh*
6 Ao2: *behavior, is behavior*
7 P: *ajá*
8 Ao1: *to be polite, the way to be polite, how to behave with other people*
9 P: *ajá under certain conditions, no" certain situations, more than conditions situations, ajá. What/what as Mexicans, what are the manners we have", as Mexicans"*
10 A: ((incomp.))
11 P: *we say please, thank you*
12 Ao3: *to greet people when you walk into a room"*
13 P: *mmm*
14 Aa2: *mmm bless you", to say bless you*
15 P: *when they sneeze"*
16 Aa2: *ajá*
17 Ao1: *I don't know if it is a manner but when you see a man you give him a hand, a girl you give her a kiss*
18 P: *even if you don't know her"*
19 Ao1: *yes*
20 P: *even if you don't know her" yes"* ((el alumno asiente con la cabeza))

En los ejemplos arriba descritos se observa la manera en que Sandra introduce el tema de los buenos modales, lo cual ella asocia con el comportamiento apropiado en diferentes situaciones. Asimismo intenta que los alumnos contrasten las diferencias entre la L2 y la L1 respecto al uso de los buenos modales (líneas 8, 9, 11, 14). Los alumnos por su parte identifican las diferentes formas de saludar a una persona dependiendo del género (línea 12). Por ejemplo, en México es común que en grupo de amigos a las mujeres se les salude con un beso en la mejilla y a los hombres con un apretón de manos (línea 17), por lo tanto los alumnos están reflexionando e

identificando algunas diferencias sobre la proxémica subyacentes al género. Aunque la reflexión de los alumnos sea sobre su propia cultura, me parece importante que esta reflexión se lleve a cabo pues creo que para comprender las formas de actuar de otra cultura, los alumnos también deben sensibilizarse y reflexionar sobre el valor de estas acciones en su propia lengua y cultura. De hecho, como ya se ha mencionado anteriormente, Rose (1999) así lo sugiere.

((Sandra prosigue con la lectura en voz alta del artículo titulado *A world guide to good manners. How not to behave badly abroad*. Posteriormente, la profesora y los alumnos comentan sobre la lectura.))

Evento 2: Tú o usted
10'44 - 14'02

- 1 P: *so what do you say about these manners"*
 - 2 Aa3: *they are different each other and' (.) they reflect the collective mind or thoughts*
 - 3 Ao1: *but like each country have like different manners like I don't know, like for customs or traditions or their families, they have like good manners and are different the/like some, I don't know, regions* ((tiene problemas con la pronunciación))
 - 4 P: *like some what"*
 - 5 Ao1: *regions"*
 - 6 P: *regions* ((pronuncia la palabra correctamente))
 - 7 Ao1: *regions of the world they are like different manners they are not the same*
 - 8 P: *ok. Any other observation there"*
- ((los alumnos se tardan en contestar))
- 9 Aa4: *they think Asian and/in Asia and Europe they are always MORE RESPECTFUL [like here in occidental country, we are a little bit more relaxed with the old manners*
 - 10 P: *[ajá, do you think things have changed in Mexico"*
 - 11 A: *yeah*
 - 12 A: *yeah, a lot*
 - 13 P: *how do you talk to your grandparents for example"*
 - 14 A: *yes*
 - 15 P: *and are the manners the same" or have they suffered changes" in which way they are different"*
 - 16 Ao3: *something that I find very interesting is that my mother and my grandmother used to talk to their mothers in the third person, in usted*
 - 17 P: *ajá*

- 18 **Ao3:** *and that's completely foreign to me, I never thought that/I /it surprised me when I heard it*
- 19 **P:** *ajá, how old were you when you learned about that"*
- 20 **Ao3:** *((incomp.)) and I learned that when I was fifteen, I guess'*
- 21 **P:** *you didn't know"*
- 22 **Ao3:** *no, I didn't knew*
- 23 **P:** *but YOU didn't SEE your mother talking to your grandmother"*
- 24 **Ao3:** *she died when I was like five years old, so I have very little memory about then*
- 25 **P:** *ajá, ok: So you were shocked'*
- 26 **Ao3:** *I found it amazing how do you/because it makes/to me it makes that feel your mother as a more distant person*
- 27 **P:** *mmm*
- 28 **Ao3:** *that's sort of/I guess and indication of the third person" that there is SOME DISTANCE between you and the person.*
- 29 **Aa3:** *but they conceive that like respect [but for us ((se refiere a las nuevas generaciones)) is like, no, I'm refle/rejecting you no" something [like that*
- 30 **Ao3:** *respect* [yeah usually
- [Ajá put*
- some distance in-between*

En este fragmento es posible percibir algunas *BAKs* de los alumnos sobre los buenos modales, por una parte la alumna 3 explica que dichos modales son diferentes y que representan de manera colectiva (línea 2) el comportamiento de las personas. Por otra parte, el alumno 1 comenta que los buenos modales difieren dependiendo del país, la región e incluso dentro de una misma familia, asimismo enfatiza que estas diferencias pueden estar relacionadas con costumbres o tradiciones (líneas 3 y 7). La alumna 4 compara las culturas occidentales y orientales respecto al respeto que se tiene por los "*old manners*", pues piensa que las culturas orientales son más respetuosas que las occidentales (línea 9). En este punto de la clase, la profesora hace un contraste entre la L1 y la L2 pues pregunta a los alumnos sobre la forma en que ellos se dirigen a los adultos mayores (líneas 10, 13, y 15). En respuesta, el alumno 3 parte de su experiencia personal y comenta lo sorprendente que fue para él enterarse

que su madre le hablaba de “usted” a su abuela. El alumno cree que al usar “usted” entre madre e hijo supone una distancia entre ambos, sin embargo explica que para los chicos de su generación esta distancia no existe porque ellos les hablan de “tu” a sus padres mientras que la generación de su madre usaba “usted” porque se consideraba una forma más respetuosa de dirigirse a sus progenitores (líneas 16, 26, 28 y 29).

((Sandra continúa la clase con otro artículo sobre cómo comportarse en el extranjero. En este ejercicio los alumnos leyeron algunas oraciones y debían decidir si eran ciertas o verdaderas respecto a la cultura mexicana.))

Evento 3: *Being late*
23'20 - 28'27

- 1 **Aa5:** *if you have arranged to meet some friends it's ok to be a little late*
2 **A:** ((varios alumnos responden al mismo tiempo)) *true*
3 **Aa6:** *it's not correct but'*
4 **P:** *it's not correct, we know, we know, but' aja*
5 **Ao1:** *but is common*
6 **P:** *but it's common*
7 **Ao2:** *what does the/what does this statement say about it's ok"*
8 **P:** *so if you arrive late there's NO problem, that's what it means, I mean, remember it's talking about our culture, ajá' so'* ((mira al alumno, para constatar que comprendió)) *no"*
9 **Ao2:** *I don't know*
10 **Aa6:** *if it is with friends maybe it's ok but [if it's with another person it's not okay*
11 **P:** *[in a meeting*
Imagine it's the director or/it's not ok to be LATE no"
12 **A:** ((incomp.))
13 **P:** *but with friends'*
14 **Ao2:** *but even with friends it's not like oh you are late ((en tono alegre))*
15 **P:** *yeah, THAT's the idea/that's the idea is ok [there's no problem*
16 **A:** *no, no, no what I mean is that whenever a friend is, is coming late I'm not*
17 **P:** *you get angry"*
18 **Ao2:** *yeah ((incomp.)) I usually leave the place*
19 **P:** *how long do you/if you arrange to meet a friend at a restaurant, how long do you wait?*
20 **Ao2:** *If my friend doesn't call me or text me I leave in about, I don't know, fifteen minutes BUT if my friend, how can I say avisar [let me know, maybe he got stuck in the traffic it's ok*
21 **P:** *[lets/let me know*
22 **Aa1:** *it's well known that if you wait more than fifteen minutes, you are like a urgido*

- ((risas))
- 23 P: *who says that*
- 24 Aa1: *in the current days, si esperas más de quince minutos es que estás urgido*
- 25 A: *talking about dating or*
- 26 A: ((varios alumnos hablan al mismo tiempo)) ((incomp.))
- 27 P: *have never heard that* ((risas))
- 28 A: *I want to say that when you do a party, something like that, with your friends and you say to your friends that you are expecting that they come or they arrive to three o'clock for example [you expect that they arrive to, I don't know, four o'clock maybe] something like that*
- 29 P: *[can you speak louder*
So if you tell them to come at three but you/in reality you expect them to come at four
- 30 A: *yeah, so it's ok that you get late*
- 31 Aa6: *if it's a party yes but [if is another kind of appointment* ((incomp.))
- 32 A: *[but in general when you make a party is with your friends*
- 33 Aa1: *ajá like informal* ((varios hablan al mismo tiempo)) *it can also be a/just a meeting so' to eat or something like that with [some friends*
- 34 P: *[sure, alright, when is formal" like a job interview or something like that*
- 35 A: *but that is not with friends'*
- 36 P: *no, I'm changing*
- 37 A: *ah ok, that is not correct*
- 38 Aa1: *I think that is an influence/influence on the/by the culture because on American culture they think on the sharp way, like, I expect you on five o clock [at five o'clock sharp, for example the ring bell at the schools, the ring sounds and everyone shuts down their books their notebooks everything and goes out, or in the [halls the rings bells and the halls cleans [not/but everyone goes to their classrooms and the halls gets clean*
- 39 P: *[at*
[halls
[the bell rings
- 40 P: *and we take long time [no" to move, to'*
- 41 Aa1: *[ajá like, I'm having class in fifteen minutes but I'm leaving in thirty minutes and' it's the culture, we don't have the/that respect for other people's time*

((La clase prosigue con la participación de los alumnos sobre la lectura. Posteriormente la profesora proyecta el artículo "Table manners around the world"⁵⁸ y los alumnos se turnan para leer en voz alta. Una vez terminado el artículo, la profesora proyecta el

⁵⁸ <http://www.foxnews.com/leisure/2014/01/02/table-manners-around-world/>

video “*Nippon, the land and its people: Customs and manners*”, el video no termina de verse por falta de tiempo.)

En este último apartado se observa que los alumnos debaten sobre sus percepciones respecto a la cronémica dentro de su propia cultura (líneas 1, 2 y 10). Sandra parte de la diferencia entre la cultura anglosajona y la cultura mexicana (líneas 11 y 13); los alumnos saben que en otras culturas el tema de la puntualidad debe cumplir ciertas normas, como no llegar tarde, por ejemplo. Así lo sugiere la alumna uno (línea 38 y 41). No obstante es evidente que cuando se trata de la cultura mexicana, no todos los alumnos están de acuerdo con no ser tan puntuales como en otras culturas. Los alumnos debaten sobre lo que está bien visto y lo que no se tolera en la sociedad mexicana (líneas 28, 30, 31). Es relevante que el alumno dos no esté de acuerdo con la mayoría de sus compañeros pues él expresa su inconformidad ante tal situación. A diferencia de sus compañeros, el alumno dos señala que le disgusta que lo hagan esperar, incluso con sus amigos la puntualidad debe ser respetada (líneas 14, 16, 18 y 20). Lo anterior nos deja entrever que en los valores sociopragmáticos, dentro de una misma sociedad, existen diferencias y, por lo tanto, no podemos correr el riesgo de hacer generalizaciones ya que la perspectiva del componente cronémico depende en gran medida de diversos factores como el nivel sociocultural, pero sobre todo de la percepción individual que puede incidir en una ruptura (como el enojo en la línea 17 y 18) o no en la interacción como en el caso del alumno dos. Por otra parte, no debemos olvidar que es importante que los estudiantes de una L2 discutan los aspectos de la otra cultura a partir de la propia; en este sentido, la profesora y los alumnos realizan en esta clase lo sugerido por Thomas:

sensibilizar a los alumnos para esperar diferencias interculturales en las realizaciones lingüísticas de cortesía, veracidad, etc., lleva a la enseñanza de lenguas más allá de los reinos de la simple capacitación y la hacen verdaderamente educativa. Ayudar a los estudiantes a comprender la forma pragmática o las normas discursivas las cuales pueden subyacer los estereotipos nacionales y étnicos, es dirigirse hacia la eliminación de interpretaciones simplistas e ingenuas de las personas cuya conducta lingüística es superficialmente diferente de la propia” (pág. 110).⁵⁹

Esta clase resultó muy rica en cuanto al debate sostenido por los alumnos. Otra clase en la que la reflexión sobre algunos aspectos sociopragmáticos ocurre a instancia de ellos es la que a continuación se describe.

Clase 4 Sandra

Evento 1: *You have to speak well*

04'43 - 06'37

((Sandra pregunta a los alumnos sobre las reglas que deben seguir en diferentes situaciones y lugares, así como el carácter de un registro formal e informal. Los alumnos participan y comentan.))

- 1 P: *there are also CODES for language' the use of language, yeah (.) any ideas on that"*
- 2 Ao1: *about what"*
- 3 P: *the use of formal language*
- 4 Ao2: *is like more formal when you are in a speaking with/or like in a meeting with important people in a dinner or in your job, you cannot talk like when you are with your friends like ((hace un sonido)) or things like that [you have to be*
- 5 P: *ajá,* [or even the use
of bad words
- 6 Ao2: *yes bad words, you have to speak more/with a formal language I don't know, with some moves, I don't know'*
- 7 P: *ajá*

⁵⁹ "sensitizing learners to expect cross-cultural differences in the linguistic realization of politeness, truthfulness, etc., take the teaching of language beyond the realms of mere training and makes it truly educational. Helping students to understand the way pragmatic or discursal norms which may underlie national and ethnic stereotyping, is to go some way towards eliminating simplistic and ingenious interpretations of people whose linguistic behavior is superficially different from their own" (Thomas, 1983: 110).

- 8 **Ao3:** or even when you meet a new person I think you can't use bad words or speak like you were in front of your friends 'cause is a new person who you are first meeting" [first time you are seeing, you have to speak well, I mean
- 9 **P:** [first time
Any other situation"
- 10 **Ao2:** well, I think like/with my parents I am very/like formal, I speak very correct to them, any bad word, but when I am with my friends I'm like more relaxed, I spend like/or talk more informal, is like ((incomp.)) two contrasts to my parents and with my friends
- 11 **P:** ajá, is it very, very, different"
- 12 **Ao2:** yes, very different

En este recorte cabe notar que los alumnos comparten algunas opiniones sobre el registro formal e informal (líneas 4, 6 y 10); de hecho el alumno tres comenta que aunque él usa un registro informal con sus amigos, incluyendo algunas malas palabras, esto último no lo hace con alguien que acaba de conocer pues no lo considera correcto (línea 8). Es evidente que los alumnos están haciendo referencia sobre la variedad diastrática.

((La profesora proyecta el video "Pragmatics and Gricean Maxims"⁶⁰ y después pide a los alumnos que comenten))

Evento 2: Máximas de Grice **28'44 - 29'45**

- 1 **P:** so' what did you learn from these maxims"
- 2 **Ao3:** the correct way to speak to someone, what you have and you don't have to do to have a good conversation'
- 3 **P:** we have to follow the maxims"
- 4 **A:** more or less they are more like a guide ((incomp.))
- 5 **P:** ok, and is it applicable only to certain languages"
- 6 **A:** mmm no ((otros alumnos responden al mismo tiempo pero sus respuestas son inaudibles))

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=rzxyjFHH-y8>

7 **Ao1:** *these maxims are ((incomp.)) even when two persons don't know/knows different languages and try to talk (.) the two person tries to, at least, talk slower and ((incomp.))*

Es evidente y clara la manera en que en la línea 1 Sandra presenta por primera vez un tema sociopragmático y de manera explícita. Sin embargo, los estudiantes se muestran interesados y sugieren que, más que reglas, las máximas de Grice son guías (línea 4). De hecho señalan que incluso entre dos personas quienes no hablan la misma lengua (línea 7), ocurre lo que Terborg y García Landa (2011) describen como *facilidad compartida*, en donde “los individuos buscan la mejor selección de signos para un grupo determinado de hablantes que tratan de desarrollar juntos un sistema para la comunicación más eficaz” (pág. 52).

El siguiente evento, está segmentado pues durante la actividad la profesora detiene el video para preguntar a los alumnos sobre la interacción de los hablantes en dicho vídeo. Las diferentes pausas están marcadas por los minutos pero se consideran parte del evento 3.

((La profesora pide a los alumnos trabajar en equipos. Pone una lista de situaciones en el pizarrón (*accept invitations, accept requests, apologize, ask permission, complain, correct, give advice, give instructions, invite, make excuses, make introductions, make suggestions, offer, order, promise, refuse invitations, refuse requests, express regret, request, threaten, wish*) y después indica a los alumnos que preparen un diálogo usando o prescindiendo de las máximas. Hasta este momento no se ha hecho ningún tipo de reflexión.))

((Se proyecta el video “*Jimmy and Jay Leno look back at photo shoots*”⁶¹ y posteriormente la profesora hace algunas preguntas al grupo))

⁶¹ https://www.youtube.com/watch?v=xSFGYmETR_o

Evento 3: Talk show

10'27 - 11'57

- 1 P: *what do you notice on the language"*
2 Ao3: *it seems like they were friends or'*
3 A: *very comfortable*
4 P: *yes, what else" was it like their conversation in the job interview"*
5 A: *no ((varios alumnos responden al mismo tiempo))*
6 P: *what was/what is the difference"*
7 Ao1: *one was very/well, one was a little ((incomp.)) and they/the last I think both of them were joking each other*
8 P: *ajá, yes, what else"*
9 Ao1: *was a/was like a/like more informal situation*
10 P: *ajá, but what about the language itself, the language they used"*
11 Ao1: *the kind of words they used*
12 A: *with a lot of phrasal verbs" I don't know'*
13 Ao1: *I don't know, I was just trying to get [*
14 P: *ajá [idioms maybe. Ok let's watch a little bit of*

((Sandra pone el video de nuevo y lo para casi de inmediato))

12'17-13'33

- 15 P: *what is it"*
16 Ao3: *well, the kind of jokes, they were both joking [like they were friends I mean'*
17 P: *[ajá, do they interrupt each other"*
18 Ao3: *yeah*
19 P: *ok, is the conversation fluent"*
20 A: *((varios alumnos responden al mismo tiempo)) yes*
21 P: *yes" question and answer" it was like that"*
22 A: *oh, no*
23 A: *they also like, change [subject*
24 P: *[subject, ajá, What did he do first/what did HE DO first"*
25 A: *introduce*
26 P: *introduce, ajá, but then what did eh: Jay Leno do"*
27 A: *he start joking*
28 P: *what was the joke about"*
((los alumnos responden al mismo tiempo))
29 A: *that was all the time ((incomp.)) something like that'*
30 P: *that's on, enough/ok that's it, ((incomp.)) is over*
31 Ao1: *is talking about anything/something else, not ((incomp.)) is introducing something else because/why he is like, ok time is up so he paid attention to the ((incomp.))*
32 A: *he was joking like if the conversation were finished or show finished*

33 P: ok

Sandra intenta que los alumnos observen que en el video la conversación no es lineal (donde las oraciones se terminan y se toman turnos para hablar) como se observa en las líneas 4, 6, 19 y 21, sino que, por el contrario, los personajes en este video se interrumpen (líneas 17), se roban el turno para hablar, hablan al mismo tiempo, cambian de tema (línea 23), entre otras cuestiones. Otros ejemplos se presentan a continuación:

((La profesora pone una vez más el video y lo pausa unos segundos después))

13'45 - 14'06

34 P: did he finish the sentence"

35 A: no

36 P: what did he say"

37 A: ((incomp.))

38 P: and then, switched (.) and what was the question"

((Se pone el video una vez más y se para después de unos segundos))

14'14 - 14'19

39 P: so, both are going to different points of the conversation, ajá

((Vuelve a poner el video))

14'31 - 15'48

40 P: there is another thing that/for example in their conversation, sorry that I take you a lot as an example ((se dirige a un equipo de alumnos en particular)) what/HOW did they know WHEN to speak" (.) in this team'

41 A: because there's a question and there's an answer'

42 P: ajá, so in English there's an expression, to take the floor, so it's your turn to SPEAK, no" there was a question and then/it was direct, ajá, or when he introduced to the personnel/human resources manager right" so it's taking the floor, taking your TURN to speak. Do you sometimes speak like that to your friends"

43 A: yes

44 P: like eh" you don't even let me finish MY SENTENCE, no"

45 A: ((risas))

46 **Ao1:** And I do/this kind of conversation is the usual, you are talking something and someone comes and/((incomp.)) oh no but I know, you are talking about someone and someone else comes and don't know about the history and, excuse me could you tell me" or I didn't know that', something like that [I think is a game.

47 **P:** [yes, ok

((Se reproduce el video una vez más y se para unos segundos después))

16'28 - 17'22

48 **P:** they interrupt each other and they do something else in this part"
((Los alumnos no responden))

49 **P:** that happens sometimes in/in friendly conversations

50 **Ao2:** they more like, ACT, they were other person, I don't know, ((incomp.)) the kind of boys or other person

51 **P:** ajá, imitating, like imitating in that case no" ((incomp.)) but ALSO both of them/in this case, both of them talk at the same time, no" is not taking turns
[ajá

52 **Ao3:** [ah, ok, ok,
ok
He was telling a story and both of them were talking like, it doesn't matter because, I mean, they were talking on the same thing so it doesn't matter if you talk at the same time, they comprehend what they are saying or the thing'

((Una vez más se reproduce el video, se pausa después de unos segundos y la profesora hace otras preguntas))

18'17 - 18'34

53 **P:** Do they finish their sentences, their statements" when they're talking" they finish"

54 **A:** No

55 **P:** No, they interrupt each other, they change the subject, they cut the idea, they/no" but STILL the conversation flows

Lo que se acaba de describir es un ejemplo del uso real de la lengua. El material utilizado para tal fin es un video de internet de un programa de variedades al que cualquier persona puede acceder, Otha (1997) comenta que "cuando la lengua se usa en un contexto significativo, los aprendientes de la lengua sufren un proceso de desarrollo de conexiones indexadas entre la forma de la lengua y el contexto

social”(pag. 8).⁶² En esta sesión los alumnos reconocen que lo que ellos hacen comúnmente en español pasa también en la lengua inglesa (líneas 46, 49, 52, 55), es decir, lo que sucede en realidad queda muy lejos de las conversaciones presentadas en los libros de texto. La profesora da las pautas para que los alumnos reflexionen y perciban diferentes aspectos sociopragmáticos (líneas 34, 42, 48, 49, 53, 55) tales como la toma de turnos (líneas 42, 45, 46, 51) y la organización discursiva (líneas 39, 40, 41, 44, 46, 52). A continuación se muestra lo que Sandra hizo posteriormente.

((Después del video la profesora pide a los alumnos que hagan un diálogo donde incluyan ciertos elementos que acaban de describirse en el video))

Evento 5: Aplicando lo observado
21'54 - 23'03

- 1 P: can you create a conversation like that where you have broken sentences”
[broken ideas]
- 2 Ao3: [with your friends I think we can but’
- 3 A: in Spanish
- 4 A: maybe in Spanish
- 5 P: it’s the same thing, it’s the same thing, ok (.) so, come on
- 6 Ao3: were you serious”
- 7 P: yeah
- 8 Ao3: it’s difficult ‘cause you [I think it’s difficult ‘cause you have to know well the
other person
- 9 P: [yes, yes, yes. Yeah, it’s better, you help each other
 ((la profesora le habla a otra alumna)) yeah, come on
- 10 Ao3: ((incomp.))
- 11 Ao1: I don’t really know how to play jokes ((incomp.))
- 12 P: doesn’t matter, what were the things they did” change the subject, they
played jokes
- 13 Ao3: interrupt each other
- 14 P: interrupt each other
- 15 Ao3: speak at the same time
- 16 P: speak at the /ajá, they speak at the same time
- 17 Ao3: double sense jokes
- 18 P: ajá

⁶² “When using language in meaningful context, acquirers of language are undergoing a process of developing indexical connections between language form and social context” (Otha, 1997: 8).

En este pequeño fragmento, podemos notar que los alumnos enfatizan que pueden recrear lo visto sólo en español (líneas 3 y 4) y con sus “amigos” más cercanos (línea 3) pues reconocen que este tipo de intercambios comunicativos sólo son posibles con una persona que conocen bien (línea 8) y no con sus compañeros de clase pues no forman parte de ese círculo íntimo de amigos. Asimismo, los alumnos reconocen las características que predominaron en el intercambio comunicativo del video tales como los chistes (líneas 11 y 12), las interrupciones (línea 13), hablar al mismo tiempo (línea 15) y el uso del doble sentido (línea 17).

((Los alumnos preparan sus diálogos en equipos y después los presentan a los otros equipos. Posteriormente, al término de la presentación, la profesora pide a los alumnos que reflexionen sobre el ejercicio que acaban de hacer.))

Evento 6: *Be aware*

37'28 - 39'5

- 1 P: *WHY do we do all this"*
- 2 Ao3: *different ways we can express to a person that we know, the ways they have to/ suppose to do the conversation*
- 3 P: *ajá*
- 4 Ao5: *maybe, well we are all studying English here in Mexico so our English is like very formal" so to make it ((se refiere al nivel de inglés que los alumnos tienen)) better and simple*
- 5 P: *ok*
- 6 Ao5: *and have a conversation like you have in Spanish*
- 7 P: *all right, any other reasons why WE DO these activities"*
- 8 Ao3: *it's fun*
- 9 P: *sure*
- 10 A: *very fun*
- 11 P: *very funny, ajá. The thing is to be AWARE of the things we saw in the video, the maxims, remember" ((incomp.)) that we don't HAVE to FOLLOW the maxims but we DO sometimes, and we do/we learn this CULTURALLY, WHAT things to say, what to say no" your parents corrected you when you were children, no", when you interrupted a conversation among adults or ah: you said something that was not grammatically correct for example no" rompido, hacido, no", things like that. So it's to be aware, to become aware of the/this is called PRAGMATICS on how to behave or what to say in*

certain conditions, in certain places, with certain people, in different situations.

La sesión termina con la reflexión sobre el porqué se realizan este tipo de actividades, llama la atención que los alumnos comenten que es para que puedan hablar inglés de la misma manera que hablan español (líneas 2 y 6), es decir, de manera fluida y no tan formal (línea 4). En la última línea, la profesora enfatiza que las máximas se aprenden culturalmente y pide a los alumnos estar conscientes de la importancia y el papel que juega el componente pragmático en los diferentes tipos de conversaciones a las que los alumnos pueden enfrentarse. En esta clase es observable que la profesora ya está más consciente de los elementos sociopragmáticos aunque faltaría agregar también el componente sociolingüístico. En la lección se abordan diferentes elementos sociopragmáticos pero no se relacionaron con un evento comunicativo concreto. Es tiempo ahora de describir la última clase de la segunda fase de la investigación.

Clase 5 Sandra

Evento 1: *Attitudes and values*

22'58 - 24'22

((En esta clase la profesora distribuye una fotocopia de un artículo titulado "*Attitudes and values*". Antes de comenzar la lectura, la profesora pregunta a los alumnos qué entienden por actitudes y valores con el objetivo de activar sus conocimientos previos.))

- 1 P: *what are the attitudes and values*" DON'T READ anything yet. So what is it"
 - 2 Aa1: *how do you behave or why do you behave in that way*
 - 3 P: *ajá that would be the what, the attitude"*
 - 4 Aa1: *and the values are why*
 - 5 P: *why, mmm in certain way, is it only WHY you behave that way" or anything else you want to add" [to attitudes and values'*
 - 6 Ao1: *[is something that you think about something*
 - 7 P: *something that you think about something" like what"*
- ((los alumnos piensan por un momento))
- 8 P: *don't read anything just attitudes and values*

9 Aa2: is like a function that we use [that gives you the way that you have to (.) involve in the society they give you/they mark your behavior

10 P: [ajá
Behavior ((la profesora corrige la pronunciación))

En este apartado la profesora comienza por promover la reflexión (línea 1) entre los alumnos a partir de sus propias creencias, conocimientos y suposiciones, lo cual hace más significativa la reflexión de los alumnos (líneas 2, 4, 6 y 9). En el contexto de enseñanza de la lengua inglesa, el componente sociopragmático de la cortesía es comúnmente asociado con la parte lingüística y la formulación de preguntas, peticiones, ofrecimientos, e invitaciones, por mencionar algunos ejemplos. Generalmente los alumnos realizan un calco sociopragmático a la lengua que están aprendiendo, es decir, trasladan las fórmulas de cortesía de su lengua materna a la LE. Por lo tanto, los profesores no deben enfocarse solamente en el aspecto lingüístico sino explicar y profundizar en la cuestión de los usos sociopragmáticos de la lengua que enseñan.

((La clase prosigue con la lectura individual del artículo y después se comenta. La profesora cuenta algunas de sus experiencias en Lancaster, Inglaterra. A partir de sus comentarios, los alumnos comienzan a contrastar sus propias experiencias con personas extranjeras.))

Evento 2: *Russians don't laugh* **03'44 - 09'03**

1 Aa2: I had a Russian professor who lived in Mexico for many years but/and he's very warm I mean, if he sees your coffee or something he offers you water and things like that but his face is always very serious, they're/as you said they are very friendly but they are also very serious at the same time they don't laugh or/they don't SHOW much emotion [is kind of a contradiction sometimes, well in compare to Mexicans [we are much more expressive not just warm but also expressive about anything

2 P: [ajá
[right

Whether you like it or you don't like it

3 Aa2: you show it, feelings', well, we do care

4 Aa2: he's that kind of people that you don't know what he's thinking or [if he's ((incomp.)) or is sad

- 5 Ao2: [ajá, he's hard to read]
- 6 P: I think/I mean, after this experience I'm telling you about, we have to understand the BACKGROUND [how old is this professor"
- 7 Ao2: [yeah, the culture is different
About 60 I guess, 50 maybe'
- 8 P: so how long has he lived in Mexico"
- 9 Ao2: I'd say at least 10 years
- 10 P: ajá and thinking about his background what do you think he has lived"
- 11 A: well I believe he lived sometime in/for a time in England but I guess that the time he's been in Mexico is why he's so warm [I expect the Russian who just arrive from Russia to be much more cold and not so warm with people [because their culture is like that, and I also know they're/they're less polite, el por favor y por favor y por favor, in Mexico, not in Russia, not even sometimes in other countries not so far away
- 12 P: [ajá
No, I was thinking in the political situation [of the U/in the/because that time he probably lived what is was the U.S.S.R [the ex Soviet Union no" a lot of repression maybe"
- 13 Ao2: [ahh
[yeah, most certainly he was'
Maybe the last of it
- 14 P: ajá
- 15 Ao2: maybe it was falling ((incomp.)) I don't know how modern Russians are
- 16 P: yeah, because there was a social change
- 17 Ao2: yeah, they left socialism
- 18 P: I mean, social and economical change that opened the market to the world
- 19 Aa2: I have a:/a classmate in one class and she is from Germany' and she says that when she arrived in Mexico' and she saw the flag, the Mexican flag in the Zocalo she was very surprised because she told us that, that kind of things it doesn't exist in Germany nowadays because they don't express their nationality as much as us because ah: after the second world war ah the nationality in Germany was very repressed, so they don't express a lot their feelings in the football games or in the: [eh: yes, I don't know, so they are more like, oh we are happy for Germany but we can't express that a lot because uhm: the environment in Europe is like, like the Europeans see Germany like a danger nowadays [so they repress that
- 20 P: [Olympic Games
- 21 Ao2: [yeah, I guess they suppress nationalism in Germany to avoid returning to Nazism
- 22 Aa2: yes
- 23 Ao2: maybe' and later they had a lot of problems with racial discrimination against Turkish people [I think, and Arabs and all that
- 24 Aa2: [Turkish
- 25 P: sure they have a lot of migration
- 26 Ao2: yeah

- 27 **Aa2:** *and other ((incomp.)) is on who in the west part because that part was uh: how do you say fue ocupada"/[occupied by the U.R.S.S [and the western part was occupied for the[by the occidental countries so that's why the west part is more racist and also Ukraine and all the west countries of Europe*
- 28 **P:** [occupied
[the U.S.S.R
[by
But the/she must be young no"
- 29 **Aa2:** *yes, she's young*

Como comentamos al principio de este apartado, Sandra inicia contando sobre su propia experiencia en el extranjero y así comienza a contrastar la LE con la L1. En este sentido, se considera una ventaja que la profesora comparta con los alumnos la misma lengua y cultura pues como menciona Rose:

al haber tenido experiencias de aprendizaje similares, el profesor NNH puede empatizar mejor con los estudiantes; esto frecuentemente conduce a soluciones interesantes para problemas persistentes. Además, tener una lengua y cultura en común puede ser una ventaja enorme en el salón de clases porque los profesores NNH pueden compararse pertinentemente así mismos o ayudar más eficazmente a los estudiantes a hacerlo⁶³ (1999: 169-170).

Lo anterior concuerda con lo mencionado por la profesora en el seminario tres: al preguntarle sobre la inclusión de aspectos sociopragmáticos en el aula, Sandra comentó que "eso también te lo da el haber viajado no sólo a un país de habla inglesa sino/he estado en otros lugares y eso también te lo da". La profesora cree que el haber estado inmersa en la cultura de la lengua que enseña le ha dado las herramientas necesarias para poder incluir y debatir sobre diferentes aspectos sociales y culturales.

⁶³ "having had similar learning experiences, NNS teacher can better empathize with learners; this often leads to interesting solutions to persistent problems. Also, having a language and culture in common can be a tremendous asset in the classroom because NNS teachers can either make pertinent comparisons themselves or more efficiently help students do so" (Rose, 1999: 169-170).

Por otra parte, los alumnos describen las experiencias que han tenido con personas extranjeras (líneas 1 y 19). La profesora guía el debate hacia el entendimiento del individuo a través del bagaje cultural que él trae consigo (líneas 6, 8, 10 and 12). Este es un punto clave pues Sandra logra en esta clase que los alumnos se percaten de los prejuicios que las personas y que ellos mismos tienen (líneas 1, 5, 11, 19, 21, 23 y 27), los cuales pueden limitar el entendimiento con el otro; “los fallos en la comunicación inter-cultural e inter-étnica pueden ocurrir fácilmente como consecuencia de los diferentes estilos culturales de interacción y las diferencias culturalmente determinadas en expectativas e interpretaciones pueden crear malentendidos y resentimientos”⁶⁴ (Trosborg, 1995: 46). Sin embargo, cabe destacar que si bien se presenta una imagen estereotípica de los rusos, esto sirve para que comience la reflexión sobre las diferencias culturales. Lo recomendable aquí es que los profesores eviten generalizar y emitir juicios de valor. En el ejemplo siguiente se aprecian los juicios de valor que los estudiantes emiten al describir a los mexicanos.

El siguiente evento consta de 4 partes. Debido al debate llevado a cabo en clase, sólo se recuperaron los incidentes más representativos, sin embargo, estos fragmentos son parte de un mismo tema. Los segmentos están señalados por la duración en minutos de cada uno.

((Siguen los comentarios sobre diversos temas, la profesora pregunta a otros alumnos si han tenido experiencias con extranjeros.))

⁶⁴ “breakdowns in inter-cultural and inter-ethnic communication may easily occur as a consequence of culturally distinct styles of interaction culturally determined differences in expectations and interpretations may create misunderstandings and ill-feelings” (Trosborg, 1995: 46).

Evento 3:
10'38 - 12'05

- 1 P: any experiences with foreign people"
- 2 Aa3: experiences no, but I think that (.) it depends, maybe WE like Mexicans or others like whatever, can be friendly or shy but sometimes we need to change our attitude when we travel to another country' maybe these persons are very shy but they have to travel to the UK and be a team with another people and they don't have to be shy, they have to be friendly and, I don't know, it depends [the context
- 3 Aa2: [to the context"
- 4 P: sure, yeah and British people have/or Europeans have lot more opportunities to travel and work all over the world, one of the professors was working in Japan, ajá, and others in other parts of Asia', so' YES it opens your mind, definitely, it broadens your view of the world, no"

22'24-26'39

- 5 P: how would you describe ourselves as Mexicans"
- 6 Aa2: warm
- 7 P: yes, warm hearted
- 8 Aa4: we like to talking for everything
- 9 P: there's always the perfect excuse
- 10 Aa2: noisy"
- 11 P: ajá, yeah, we can be noisy, yeah sometimes
- 12 Ao3: extroverted [calid [warm
- 13 P: extroverted [warm
- 14 Aa3: friendly"
- 15 P: ajá
- 16 Aa2: how do you say risueños"
- 17 P: smiley, ok
- 18 Ao1: ((incomp.))
- 19 Aa2: sensible"
- 20 Ao1: sensitive
- 21 P: sensitive, ajá
- 22 Ao2: easy speaking
- 23 P: easygoing
- 24 Ao1: no, the way we speak very easily to must anyone
- 25 P: talkative
- 26 Ao2: talkative
- 27 P: easygoing too
- 28 Ao2: we like eating, there's a lot of food from every region
- 29 P: we have a huge variety of food
- 30 Aa4: I think we are also a little dramatic
- 31 P: yes" why"

- 32 Aa4: I don't know, like all the people always like make drama about something ((incomp.)) in general
- 33 P: we exaggerate things"
- 34 Aa4: maybe
- 35 Aa2: we speak like, how do you say diminutivo"
- 37 Ao2: ah everything is chiquito
- 38 P: everything is little
- 39 Aa2: ahorita vengo, espérame tantito
- 40 P: and what does that mean" it could be hours no"
- 41 Ao2: I heard that that has to do with or be/the Spanish visiting Mexico, somehow influenced by náhuatl and I heard the theory or the idea that in náhuatl everything that is referred to in diminutive is to give it a little bit more respect or law something like that, so it carried that into Spanish
- 42 P: sure, yes
- 43 Aa2: and as he said before a lot of say a lot of por favor or gracias
- 44 Ao2: oh we treat everybody with lot of care even, when we ask someone, even when when is ((incomp.)) to do someone/something like the guy who is attending a store, you ask, COULD YOU PLEASE SELL ME" you don't say please or SELL ME THAT, is sounds good to us somehow
- 45 P: yes, what CREATES the personality of a nation" or the attitudes and values of a nation'
- 46 Ao2: history [what the people in the country have been through"
- 47 P: [ajá
Such as what"
- 48 Ao2: in our case, coming from several languages that have been forced to speak Spanish and also the customs that were before the conquer and how Spanish people influenced us, well we also/after that we also developed our own identity as a nation, maybe'
- 49 Ao1: could be the weather"
- 50 P: could be what"
- 51 Ao1: the weather"
- 52 P: yes, you think the weather and the geography affect people"
- 53 A: yes

33'47 - 36'37

- 54 P: you wanted to say something
- 55 Aa1: ah, it doesn't matter'
- 56 P: yes it's valuable
- 57 Aa1: well, I was going to say that religion is also a very strong value ((incomp.)) how do you behave, and is not exactly that one religion is bad or one is good, but they affect how you see the world, for example I was seeing a video of a woman who use the [burka, and she said that for them wearing a burka is good because they don't see your body or your face, they see your personality, so they fell in love with your personality not how you look, and they told them to Christians or something like that, and they understood why

they are wearing that, not only because they are oppressed, this was because they mean something for them, or for example for Christians is like you can't be with a lot of men, you have to be with one man for the rest of your life or with one woman for the rest of your life', but is something that makes/that change your behavior, because they say you can do this, and this, and this but you can't do this or you have to do this, and I think that because a lot of people are becoming atheist they are making some contrapeso [ajá to make more room for the values for the world, I mean now you have to be aware of human rights, you have to be respectful and there are like universal values that atheists are making/are pushing towards religious people and not religious people, I think that is part of our behaviour'

58 P: [burka

Sure and of the changes, ajá

59 Ao2: [counter weight

About that, I think also ((incomp.)) now we have a choice on how we behave so now we also CHOOSE what behavior is for our parents or what's behind us, we can choose to carry on, that's also changing how people behave

60 P: *sure and part of that was the influence of globalization because is also affecting that no", it's this chance of having contact with someone on the other side of the planet or communication or writing or videos, so many things easy/of easy access are influencing everybody.*

39'49 - 41'52

61 P: *yeah I think it's better to have values or to take values from different parts no" to take like the good things of different nations and to be AWARE OF THESE help us" what" doing what" to be aware of all these differences in attitudes and values" what does it give us"*

62 Aa2: *tolerance, respect*

63 Aa1: *an open mind*

64 P: *an open mind, ajá, to accept them, to tolerate them, to say well yes they are like that but you are friendly no", like the group of Italians I told you, no" they were shouting and talking, it didn't bother me, no" they are like that ((incomp.))*

65 Ao2: *is not that far from Mexican behavior.*

66 P: *no, no, and they did/after sometime, some minutes of talking, but you don't understand Italian, oh don't worry, I picked up no" working on there, and if not I used my imagination but I had fun watching them*

67 Aa2: *when they laughed you laughed"*

68 P: *yes exactly, and then/there was one guy whose English was VERY difficult, and I said/he was talking to me, we were working in teams and I was yes, yes, and then another Italian teacher said, why do you say yes to him all the time" you understand what he's saying" and I said no but I don't want to argue, that's another thing we do, no" is like/we don't want trouble no", so ok. But you learn to know the people, to accept them no" and I think that would give us a better world no"*

En los ejemplos antes descritos es claro que la profesora promueve la reflexión entre sus alumnos a partir de sus conocimientos previos y de sus propias experiencias sobre diferentes temas y actitudes (líneas 1 y 5). En esta clase pudo observarse que Sandra ya no solo habla de temas culturales generales (Cestero, 1999) como las tradiciones, la historia, la geografía, entre otros, sino que se debate sobre elementos más particulares como el comportamiento y las creencias (líneas 2, 32, 35, 39, 43 y 44). Es relevante en este recorte la participación de los alumnos pues es a partir de sus reflexiones que el componente pragmático se puede abordar. El alumno dos, por ejemplo, reflexiona sobre el uso de la cortesía en la cultura mexicana, cómo es que se usan las formas de cortesía: “podrías...por favor” (línea 44). Sandra le pregunta qué es lo que crea las actitudes y valores de una nación (línea 45) y el alumno dos comenta que la historia (líneas 46 y 48) es un factor importante, pues la cultura mexicana ha tenido diversas influencias provenientes de otras lenguas y culturas. El alumno uno también aporta otro factor que, considera, puede influir en nuestro comportamiento: el clima (línea 49). Desafortunadamente la profesora no aprovecha la participación del alumno uno y no se abunda más en el tema. Por otra parte, la alumna uno indica que la religión (líneas 57 y 59) también influye en los valores y actitudes de un grupo social. La alumna 1 indica que la religión incide en la manera en que vemos el mundo y en nuestra conducta. Lo anterior es claramente un ejemplo de reflexión por parte de los alumnos sobre su propia cultura y, por lo tanto, sobre sus creencias.

Otro aspecto que pudo observarse en este fragmento es que se pone de relieve la importancia del desarrollo de la facilidad compartida a partir de los recursos sociopragmáticos como los valores y las actitudes hacia el comportamiento de los

hablantes de otras lenguas o de otras culturas (líneas 2, 4, 61, 62, 63, 67 y 68). Pudimos percibir que Sandra se ha mostrado abierta y dispuesta a colaborar cuando ha interactuado con hablantes de otra lengua (líneas 61, 64), incluso menciona que siempre acepta lo que el otro dice porque no quiere discutir (línea 68). De igual manera los alumnos comentan las situaciones en las que han interactuado con personas de otras culturas o con hablantes de otras lenguas y cómo los han percibido. El comentario de Sandra sobre conocer las diferencias entre los valores y creencias de los grupos sociales nos conduce hacia la tolerancia (línea 64), lo cual es una de las principales reflexiones de esta clase.

En el siguiente apartado se aborda el trabajo que se llevó a cabo con las participantes en cada uno de los seminarios.

3.4 SEMINARIOS

Como ya habíamos explicado en el capítulo anterior, en la segunda parte de la investigación —y conforme corresponde a los planteamientos metodológicos de la investigación-acción— se llevaron a cabo seminarios con las dos profesoras participantes de manera individualizada, esto con la finalidad de promover una reflexión sobre el papel de la inclusión de actividades, en su práctica de clase, que favorezcan entre los alumnos la exploración, reconocimiento y aprovechamiento de elementos en torno a la lengua que pueden favorecer el desarrollo de su competencia sociopragmática, así como mostrarles los elementos que la conforman. Ya hemos mencionado que una limitante para la planeación de los seminarios con las participantes fue el poco tiempo con el que contaban para la asistencia a dichas

reuniones; por lo tanto, se planearon sesiones de no más de 30 minutos y sólo fue posible llevar a cabo cuatro seminarios con cada una de las participantes.

La mayoría de los seminarios fueron videograbados y transcritos en su totalidad. Excepto el primer seminario con Irene, pues debido a dificultades técnicas fue imposible grabar la sesión. Así que se recurrió a las notas de campo hechas por la investigadora durante dicha sesión. Las transcripciones resultaron convenientes para hacer el análisis correspondiente. En dichos seminarios las participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre diferentes temas, y esto permitió entender cómo evolucionaron las *BAKs* de las profesoras durante la segunda fase de la investigación, tal como lo menciona Woods: “las *BAK* se desarrollan a través de las experiencias del profesor como alumno y maestro, evolucionando al enfrentar conflictos e inconsistencias, y gana profundidad y extensión en tanto que se interpretan y reflexiona sobre los eventos” (1996: 212).⁶⁵

En esta segunda etapa, los seminarios se llevaron a cabo durante el semestre 2015-2. En la tabla 3.1 se resumen las fechas de los seminarios, así como el objetivo de cada uno; se muestran también las fechas de las clases observadas:

Semestre 2015-2	Objetivo del seminario	Sandra	Irene
Seminario 1	1. Explicar la segunda fase de la investigación. 2. Presentar las pautas o etapas de la investigación-acción	18 de febrero	18 de febrero

⁶⁵ “*BAK develops through a teacher’s experiences as a learner and a teacher, evolving in the face of conflicts and inconsistencies, and gaining depth and breadth as varied events are interpreted and reflected upon*” (Woods, 1996: 212).

Seminario 2	1. Establecer las características de los criterios sociopragmáticos 2. Mostrar cómo se pueden abordar en una clase	25 de febrero	4 de marzo
Clase 1		10 de marzo	12 de marzo
Clase 2		19 de marzo	17 de marzo
Seminario 3	1. Discutir las actividades en el aula 2. Promover la reflexión sobre sus prácticas docentes	25 de marzo	25 de marzo
Clase 3		16 de abril	16 de abril
Clase 4		28 de abril	21 de abril
Clase 5		5 de mayo	22 de abril
Seminario 4	1. Discutir las actividades en el aula 2. Promover la reflexión sobre sus prácticas docentes 3. Definir el concepto de la competencia sociopragmática	6 de mayo	29 de abril

Tabla 3.1. Calendario de seminarios y objetivos.

Ahora describiremos brevemente los seminarios y la finalidad de cada uno. Asimismo comentaremos sobre las reflexiones de las profesoras participantes.

3.4.1 Seminario 1

El primer seminario se llevó a cabo el miércoles 18 de febrero de 2015, el objetivo de este seminario fue explicar en qué consistiría la segunda fase de la investigación y, para tal efecto, a las profesoras se les sugirió la lectura de tres artículos sobre los temas que se tratarían en la segunda fase, los artículos fueron los siguientes:

1. Reflexión sobre la sociopragmática y la enseñanza de las lenguas extranjeras⁶⁶ de Bravo y Bravo (2010)
2. El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE⁶⁷ de Sánchez (2005)

⁶⁶ Bravo Gaviro, A., & Bravo Gaviro, J. M. (2010) Reflexión sobre la sociopragmática y la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Autodidacta*, 3:126-130. Recuperado de <http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/>

3. La investigación-acción como herramienta para transformar las prácticas. Relato de una experiencia llevada a cabo en México⁶⁸ de Blin y Herrera (2009).

Consideramos pertinente el primer artículo como un primer acercamiento al tema de la competencia sociopragmática porque expone la importancia de esta competencia en la enseñanza, no sólo de inglés sino de todas las lenguas extranjeras. Lo mismo sucedió con el segundo artículo, el cual aborda el mismo tema pero esta vez en el contexto del material utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, juzgamos pertinente que, además de explicar el tema de la competencia sociopragmática, también se informara sobre el tipo de investigación que estábamos llevando a cabo en ese momento. Para tal efecto, se incluyó un artículo muy breve sobre los procesos emprendidos en la I-A.

En el momento del seminario 1, y después de haber leído los artículos, las profesoras todavía mostraban dudas sobre lo que se esperaba de ellas. En esta sesión, se aclaró qué tipo de investigación se realizaría y cuál era el objetivo del estudio: conocer de cerca las creencias, suposiciones y conocimientos que los profesores de inglés como lengua extranjera de una universidad pública tienen respecto al desarrollo de la competencia sociopragmática, y cómo éstas promueven o limitan el desarrollo de la misma entre sus alumnos. Es preciso recordar también los objetivos específicos de nuestro estudio:

⁶⁷ Sánchez Sarmiento, R. (2005). El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 586-593).

⁶⁸ Blin, B., & Herrera, L. (2009). "La recherche-action comme outil pour transformer ses pratiques. Récit d'une expérience menée au Mexique". *Le française dans le monde*, 28-30.

1. Conocer cómo las *BAK* permiten o delimitan el desarrollo de la competencia sociopragmática en el salón de clase.
2. Conocer los aspectos sociopragmáticos que los profesores de inglés identifican en el programa del cuarto nivel de inglés y del curso de *Speaking* del CELE, campus Ciudad Universitaria.

Asimismo se explicó el procedimiento de la segunda fase de la investigación, que consistía en observar clases y acordar algunas sesiones de seminario cuando se pensara prudente. De igual manera se pidió a las profesoras incluir algunos elementos sociopragmáticos en las clases a observar, es decir, se pidió que prepararan una actividad que girara en torno a los temas sociopragmáticos. Esto corresponde a la acción a emprender por quien participa en un estudio que siga las pautas metodológicas de la investigación-acción. Las profesoras tuvieron la libertad de elegir el contenido de las actividades, así como las fechas más propicias dentro de su programa para la realización de las mismas.

Cabe mencionar que en este primer seminario ambas mostraron incertidumbre sobre el papel de la competencia sociopragmática pues no sabían totalmente de lo que se trataba. En primera instancia, se describirán y analizarán los comentarios de Irene, quien expone no saber “en qué enfoque se sitúa el elemento sociopragmático”, pues para ella este enfoque tenía que ver con lo comunicativo, pero comentó que por algo ya no era usado y que tenía algunas desventajas pues, aunque los alumnos tenían mucha práctica oral, la mayoría de las veces terminaban hablando “como Jane y Cheetha”. Resulta evidente para Irene que el aspecto lingüístico no puede dejarse de lado, y así lo señala cuando comenta que “el principal objetivo académico es que los alumnos se comuniquen”, pero también enfatiza que “tienen que hacerlo con propiedad”, lo cual

para ella significa hacerlo de manera lingüísticamente correcta. Irene comentó que los aspectos sociopragmáticos sí aparecen en las clases pero que “hay temas que se prestan y otros no”. Las creencias que Irene tiene sobre el aspecto lingüístico podrían limitar en algún momento el aprendizaje o desarrollo de los elementos sociopragmáticos. Esto concuerda con lo que Pajares señala: “las creencias influyen la adquisición e interpretación del conocimiento, la definición y selección de la tarea, la interpretación del contenido del curso y la comprensión de la supervisión” (1992: 328)⁶⁹. En concreto, podemos percibir que Irene tiende a enfatizar el aspecto lingüístico en el aula de lengua, es decir, ella cree que los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua son fundamentales para que los alumnos puedan comunicarse eficientemente. Además, en este primer estadio, Irene supone que lo sociopragmático tiene que ver con los hechos culturales.

Veamos ahora lo que sucedió con la otra participante. Durante la discusión de los elementos que constituyen la competencia sociopragmática, Sandra se mostró muy interesada e intervenía dando ejemplos de lo que hacía en el salón de clase; cuando comentábamos respecto a la variación diatópica (Flórez y Suárez, 2014), Sandra expresó que para ella era importante exponer a los alumnos a diferentes acentos porque:

Si yo voy a un congreso, o si ellos van a un congreso mejor dicho, no voy a decir usted habla inglés americano, no puedo platicar con usted ¿no?... aunque medio entienda o entienda 5%, no importa, tengo que interactuar con

⁶⁹ “*beliefs influence knowledge acquisition and interpretation, task definition and selection, interpretation of course content and comprehension monitoring*” (1992: 328).

la gente, pedir un taxi, comprar mi boleto de avión, del tren, la comida, el hotel, intercambiar información con la gente en el congreso.

Sandra intuye en este momento algo que se describe como facilidad compartida, la cual “se orienta en el conocimiento interpersonal en relación a una o más comunidades” (Terborg y García Landa, 2011: 52). Este es un aspecto que debe tratarse en el salón de clase porque, gracias a su experiencia, Sandra sabe que los alumnos deben interactuar con todo tipo de personas. En esta primera sesión, Sandra comentó que ya había trabajado no sólo con la variación diatópica sino que además había incluido aspectos históricos (variación diacrónica) sobre la lengua inglesa: “hemos estado trabajando con la historia del inglés, les puse un video para que entiendan las invasiones y las aportaciones de otros idiomas, lo que el inglés da también”. Lo anterior refleja que, si bien Sandra incluye aspectos meramente sociopragmáticos, también supone que la sociopragmática está relacionada con el aspecto cultural:

lo que quiero hacer es que hagan presentaciones, entonces podríamos... decirles que trabajen el aspecto cultural de cualquier país no sólo de habla inglesa, pero como lo van a hacer en inglés, pues se están enfrentando a conocer cuáles son las diferencias culturales

Sandra indica además que el poder incluir los elementos sociopragmáticos en clase se debe al haber estado en contacto con la lengua inglesa: “yo creo que también te da un panorama distinto el haber conocido países de habla inglesa... porque entonces yo puedo ir hablando de cosas o pueden comparar países de habla inglesa”. Por lo tanto, gracias a su experiencia, Sandra sabe qué diferencias existen entre los elementos sociopragmáticos de la L1 y la LE y conoce qué tipo de problemas de comunicación podrían enfrentar los alumnos en un país de habla inglesa.

En resumen, podemos ubicar a las profesoras en un primer estado de conocimiento que es diferente en cada una de ellas. Por una parte, Irene dice incluir los aspectos sociopragmáticos en sus clases; sin embargo señala que no todos los temas facilitan la discusión e inclusión de dicho tema; supone que lo sociopragmático está relacionado con el enfoque comunicativo pero cree que los aspectos lingüísticos son fundamentales para que los estudiantes se comuniquen con propiedad (es decir, sin errores). Por otra parte, Sandra también afirma incluir aspectos sociopragmáticos aunque supone que esto tiene que ver con los aspectos culturales de la lengua; se muestra más abierta acerca del papel de los diferentes elementos sociopragmáticos como la variación diatópica y la variación diacrónica, y cree (debido a su experiencia) que los alumnos deben estar expuestos a diferentes acentos de la lengua para que puedan interactuar con otras personas, en este sentido, Sandra toca, sin saberlo, el tema de la facilidad compartida (Terborg y García Landa, 2011) pues esta herramienta tiende hacia la efectividad y la “cooperación entre diferentes individuos que están resolviendo un problema” (pág. 53).

Al finalizar este seminario, las participantes deseaban saber exactamente qué elementos podían incluir en sus clases, por lo tanto se planeó una segunda sesión, antes de comenzar las observaciones de clases, para que aclararan sus dudas.

3.4.2 Seminario 2

Este seminario se llevó a cabo en diferentes fechas: la sesión con Irene se realizó el 4 de marzo de 2015, mientras que con Sandra la sesión tuvo lugar el 25 de febrero del mismo año. La finalidad de este seminario era establecer los criterios sociopragmáticos y mostrar cómo se pueden abordar en una clase. Para tal efecto, a las participantes se

les proporcionaron los “Criterios Sociolingüísticos y Pragmáticos para el Diseño, Evaluación y Selección de Materiales de Enseñanza de Lenguas” propuestos por Flórez y Suárez (2014), así como los “Conceptos y criterios para la elaboración de actividades basadas en el desarrollo de competencias sociopragmáticas”, propuestos por Ángeles (en prensa). Ambos trabajos se elaboraron en el marco del proyecto PAPIME.⁷⁰ “Elaboración de materiales de enseñanza de lenguas para el desarrollo de la competencia sociopragmática”. El primer material define algunos criterios sociolingüísticos y pragmáticos como la variación diafásica, la variación diamésica, la variación diastática, la kinésica, las implicaturas, la cronémica, entre otras. En el segundo documento se abordan algunos criterios para la elaboración de materiales con contenido sociopragmático, y se ejemplifica cada uno de estos criterios en una clase de la lengua italiana. En este seminario también se acordaron las fechas para las primeras observaciones de clase.

En esta sesión, y al hablar sobre la transferencia que los alumnos hacen de la L1 a la LE, Irene comentó sobre una clase en específico donde le preguntaban cuál era la diferencia entre *yours faithfully* y *yours sincerely* en una carta formal:

pues la verdad es que en significado ni una, o sea, simplemente tiene que ir con a quién se la dirigiste pero es como el atentamente, aquí, en español. O sea, realmente no hay una diferencia y queremos traducir literalmente... o hay palabras que no se traducen literal, o sea, que dentro del texto no hay una traducción literal para esa palabra, va ahí porque tiene que ir para que le dé un significado, pero no necesariamente a la hora que traducimos tenemos que traducir una por una... ahí no me pregunte cómo [o] por qué, porque así es... hay cosas que no les puedo decir por qué, porque así fue y porque

⁷⁰ PAPIME PE401213RR-26401213

alguien decidió que así tenía que ser. Porque sí tienen como una regla... pero hay cosas que no

Así es evidente que Irene conoce las convenciones utilizadas en la lengua inglesa, no las cuestiona porque ya las aceptó. Sin embargo, es posible que algunos estudiantes todavía tengan problemas al usar dichas convenciones, puesto que transfieren sus conocimientos de la L1 a la LE, tal como lo señala Chang: “la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática van de la mano. La relación entre el conocimiento de la convención social y el conocimiento de la relación entre la forma lingüística y la fuerza pragmática guía a los estudiantes de L2 quienes, a diferencia de los estudiantes de L1, tienen su propio sistema pragmático en su L1”⁷¹ (2011: 796). Así pues, Irene da por sentado que los alumnos deben aprender estas convenciones pero es claro que no se promueve la reflexión sobre las diferencias entre la L1 y la LE.

Sandra, por otra parte, al hablar sobre evitar estereotipar en el salón de clase, comentó su experiencia sobre lo que se dice de los ingleses “que son muy fríos y no es cierto... yo nunca he tenido ninguna mala experiencia”. La participante sabe que algunos hechos no son sociopragmáticamente correctos y así lo expone en este comentario: “¿qué le dices a alguien que apenas acabas de conocer? *Hi, how are you,*

⁷¹ “*Pragmatic-linguistic competence and sociopragmatic competence go hand in hand. The knowledge of social convention and the knowledge of the linguistic form-pragmatic force relationship together guide L2 learners, unlike L1 learners, have their own L1 pragmatic system*” (Chang 2011: 796).

pero, ¿por qué le voy a preguntar *how are you* si no lo conozco? No es mi amiga o mi conocida”.

Además, Sandra vuelve a enfatizar la importancia de haber viajado al extranjero pues con base en su experiencia, a su conocimiento, puede comparar las dos culturas: “yo les pedí que hablen de... cultura, religión, estilos de vida, deportes y demás, porque de alguna manera esto no me es ajeno, porque voy mencionando cosas, la experiencia de viajar ¿no? En Oxford yo pedí un café, y me dicen *black or white*, yo yo, para mí el café siempre es negro como va a ser *white*, entonces me quedé así y yo no dije nada, y la chica me dijo *with milk*, eso es *white*, yo no sabía que el café podía ser blanco ¿no?”.

En esta sesión es evidente que las participantes han alcanzado un posicionamiento diferente respecto a los criterios sociopragmáticos expuestos. Irene comenta sobre lo que ya conoce y por lo tanto ya ha asimilado, es decir, las convenciones utilizadas en la lengua inglesa las enseña tal y como son pero no reflexiona ni discute con los alumnos sobre las diferencias entre la L1 y la LE. Sin embargo, esto también nos indica que Irene está consciente de la variación diamésica y la variación diafásica, aunque en esta etapa, en su práctica docente todavía no exponga de manera explícita en qué consiste la variación diamésica.

Por otra parte, Sandra señala su creencia sobre la importancia que tiene viajar a países de habla inglesa y el contacto con los nativos hablantes; ella piensa que la experiencia del contacto con la LE es esencial para comprender la cultura de la L2. Sandra cree que el profesor puede saber a qué tipo de problemas se pueden enfrentar los alumnos. La participante muestra que es consciente de los estereotipos pues en su

experiencia ha descubierto que lo que se dice de los ingleses no es verdad; es posible que Sandra esté consciente de otros criterios sociopragmáticos pues ejemplifica cómo ha abordado ciertos temas en sus clases.

Después de este seminario, y en correspondencia con la implementación de acciones concretas diseñadas por las mismas profesoras, se observaron 2 clases en las que ellas planearon actividades con contenidos sociopragmáticos. Posteriormente se agendó un tercer seminario.

3.4.3 Seminario 3

Una vez planeadas y ejecutadas las acciones de clase en la que se procuraba incluir las actividades sociopragmáticas, las profesoras asistieron al tercer seminario con el objetivo de discutir las actividades en el aula y promover la reflexión en torno a sus propias prácticas docentes. Para este seminario, se revisaron las videograbaciones de las clases y se tomaron notas de las incidencias más relevantes, lo cual dió paso a la formulación de algunas preguntas para esta sesión.

El objetivo de las primeras preguntas fue conocer cuáles habían sido sus experiencias en relación con la sociopragmática y cómo abordaban estos aspectos en sus clases de inglés como LE. Se comenzó por preguntarles si en su formación docente o en su experiencia como profesoras había habido alguna influencia en su forma de enseñar la lengua inglesa. Al respecto, Irene comentó que “influye mucho cómo te enseñaron a ti” y que ella trataba de adecuar su forma de enseñanza a las necesidades de sus alumnos: “de acuerdo a tus experiencias previas, lo que te ha funcionado, lo que no te ha funcionado”. También comentó que “hay cosas... que... todavía son...

maneras tradicionales de enseñar, pues tienen que seguir usándose, o sea, no tienes de otra... hay cosas que tienen que seguir siendo como fueron y han sido durante muchos años porque si no, no funciona”.

Sandra también comenta su estilo de aprendizaje “Bueno, yo soy observadora y voy aprendiendo de diferentes personas entonces lo voy aplicando ¿no?, va uno tomando elementos a lo largo de la vida, de la carrera”. Especifica qué fue lo que retomó de una de sus profesoras: “por ejemplo, en una estructura gramatical, en lugar de escribir la palabra sujeto o poner la “s” pues poner una carita... yo soy muy visual entonces eso me sirve a mí y creo que al transmitirlo a los alumnos ellos también lo van tomando así”.

Es posible notar en estos comentarios que en las prácticas educativas de las participantes influyen sus propios estilos de aprendizaje, además de la experiencia que han adquirido a lo largo de su profesión. Ambas enfatizan la importancia de la estructura gramatical en sus clases, Irene cree que debe seguir “los métodos tradicionales” porque de otra manera su enseñanza no sería efectiva.

De manera similar, Sandra comenta “pongo mucho énfasis en... estar corrigiendo la pronunciación; la gramática también me gusta pero es en lo que más trabajo, sea el curso que sea y el nivel que sea enfatizo en la pronunciación y en la gramática”. Lo anterior nos indica que para ambas profesoras es importante desarrollar el aspecto lingüístico de la lengua.

Para saber cuáles eran, si es que existían, las limitantes de las profesoras en su práctica docente, se les preguntó cuáles eran sus puntos débiles como profesoras.

Sandra simplemente respondió que “debería trabajar más lectura”, ya que enfatizaba mucho en la pronunciación y la gramática. Sin embargo, Irene reveló que “Quizá... el [hecho de] no haber estado nunca inmerso en la cultura de la cual doy clase, creo que eso puede ser algo que a veces pueda afectar mis clases o pueda... pueda ser algo que no haga muy bien en determinado momento”. En esta reflexión por parte de Irene se percibe que ella supone que el hecho de no haber “estado inmersa en la cultura” puede incidir negativamente en su práctica docente al presentar o introducir algún tema sociopragmático.

También se les preguntó si antes de la investigación estaban conscientes de los criterios sociopragmáticos. Irene mencionó que “de algunos sí, no te de todos... digo, definitivo... la cuestión de lo que es formal, de lo que es informal, de la diferencia que existe entre el inglés escrito y el inglés hablado, de lo que son muchas de las cuestiones culturales”.

Sandra también respondió afirmativamente:

sí, consciente de que hay cosas que no se deben decir... hay cosas que no se deben preguntar... eso también te lo da haber viajado no solo a un país de habla inglesa... sí eso, y eso también es de lo que a lo largo de las clases y de la experiencia, de las situaciones que se van dando en clase uno lo trae a colación no

En esta primer parte del seminario puede apreciarse que las experiencias a lo largo de su carrera como profesoras han permitido enriquecer su labor docente de diversas maneras. Por una parte Irene sabe que la educación está sujeta a cambios, sin embargo, cree que hay una parte “tradicional” muy arraigada que todavía sigue funcionando. Es claro que se refiere a la enseñanza de los aspectos lingüísticos. Por

otra parte, Sandra hace hincapié en que su propio estilo de aprendizaje influye en su práctica docente, pues al tener un estilo de aprendizaje “visual” ella incluye elementos de este tipo para favorecer a los alumnos.

Ambas participantes señalaron una vez más los aspectos que consideran más relevantes en su práctica docente, la gramática y la pronunciación. De igual manera, ambas creen que viajar y estar en contacto con la lengua inglesa les otorga la facultad de desempeñarse mejor en cuanto al tema sociopragmático se refiere. En este estado puede observarse que Irene solamente reconoce la variación diamésica y la variación diafásica y algunas diferencias culturales entre el español y la LE. Sin embargo, a Sandra podríamos ubicarla en otro nivel pues ella no sólo reconoce la variación diamésica y la variación diafásica, también está consciente de que existen diferencias que pueden conducir a lo que Thomas (1983) define como “fallo sociopragmático”, conoce qué preguntas (e incluso el lenguaje corporal) están permitidas en la LE y qué preguntas pueden ocasionar un conflicto. Las definiciones de sociopragmática de cada una de las participantes ciñen perfectamente algunos de los elementos que se discutieron en este apartado:

Irene: Considero que esto tiene mucho que ver con la parte cultural, del lugar, de los usos, ahora sí que usos y costumbres del lugar...relacionados con la lengua

Sandra: Creo que...serían situaciones en el uso de la lengua que quizá si no conoce uno la cultura, puede cometer errores o haya malos entendidos... Puede ser...en cuanto al idioma o culturales, un comportamiento tal vez, una conducta o palabras que no se deban de decir o gestos, señas

La clases uno y dos de Irene giraron en torno al tema de la educación. En la primera abordó el tema mediante un video sobre las escuelas más inusuales en el mundo. Según ella, el elemento sociopragmático que se incluyó en esta sesión fue de tipo cultural y el objetivo de esta sesión fue “introducir el tema... que sí vieran que existen otro tipo de escuelas que no todo es la escuela tradicional que ellos conocen... que sí sepan que hay esta diversidad en el mundo” lo cual demuestra que sólo aborda las cuestiones culturales de manera general y no de manera específica. Para que Irene pueda abordar apropiadamente este tema, se sugiere revisar lo que Paricio (2004) explica, la integración del elemento cultural significa que el profesor pueda

evaluar de manera crítica y sobre la base de criterios precisos las perspectivas, las prácticas y los productos de la propia cultura y de la de otros países. Este ejercicio requiere desarrollar una capacidad para: 1) identificar e interpretar los valores explícitos o implícitos de los documentos y acontecimientos de la propia cultura y de otras, utilizando aproximaciones analíticas que permitan situar un documento o acontecimiento en su contexto y tomar conciencia de su dimensión ideológica; 2) proceder a una evaluación de los documentos y acontecimientos adoptando una perspectiva clara, basándose para ello en criterios precisos como los derechos humanos, la democracia liberal, la religión o la ideología política; y 3) actuar en calidad de mediador en los intercambios culturales, siendo consciente del conflicto que puede crearse entre las posiciones ideológicas propias y las de los otros y tratando de encontrar criterios comunes. (pág. 7)

Como se mencionó anteriormente, en la clase 1, Irene vuelve a retomar el componente cultural sobre la educación. Esta vez, en la clase emergen ciertos criterios sociopragmáticos como el criterio sobre la cronémica, sin embargo, la profesora no logra que los alumnos reflexionen sobre estos criterios.

En cuanto a Sandra, la clase 1 se dedicó a las presentaciones por parte de los alumnos quienes hablarían de un país anglófono. En este caso, al igual que Irene, pudo

notarse la inclusión del componente cultural, sin embargo sólo de manera general. Se presentaron hechos, datos, números, pero no se habló de los elementos culturales específicos como el comportamiento, por ejemplo. Para la clase 2, Sandra trata el tema de la variación diatópica a través de materiales auténticos, es decir, utiliza videos de internet para mostrar a los alumnos algunos ejemplos sobre la variación diatópica. De acuerdo con la participante, es importante que los alumnos “conozcan, por lo menos que los escuchen, no que los aprendan, o no que los reproduzcan pero sí que los puedan identificar”.

3.4.4 Seminario 4

Después del seminario 3, las participantes planearon tres clases más las cuales fueron videograbadas. Posteriormente se llevó a cabo el cuarto seminario, el 6 de mayo y el 29 de abril (2015) con Sandra e Irene, respectivamente. En la primera parte de este seminario el objetivo era que las profesoras comentaran y reflexionaran sobre las clases 3, 4 y 5. En la segunda parte del seminario, se pidió a las profesoras que reflexionaran sobre algunos aspectos generales acerca de la competencia sociopragmática, ya que este fue el último seminario.

En cuanto a las clases 3 y 4 (carta formal), Irene comentó que los elementos sociopragmáticos que se habían incluido en esta clase fueron “el tipo de lenguaje que se usa... que ellos también hicieran la diferenciación entre lo que era una carta formal, una informal... cómo se deber de redactar, el tipo de lenguaje que deben utilizar”, es decir, se enfoca en la variación diafásica. Al preguntarle por qué consideraba estos aspectos importantes comentó que:

ellos se tienen que percatar que en su vida diaria no se dirigen igual a un amigo, que se dirigen a un maestro o que se dirigen a sus papás o a un jefe, entonces si eso lo hacen en su vida cotidiana y de manera oral que eso lo traspolen también a la parte escrita

En este seminario, también se le preguntó a Irene si creía que los alumnos eran conscientes de estos elementos y si los usaban; la profesora comentó que no sabía en qué medida habían adquirido esos elementos pero ella sabía que había cosas que los estudiantes todavía no tenían muy claras, “algunos siguen usando contracciones, como que sí les cuesta todavía, es la primera vez que se están enfrentando a esto... no es algo a lo que están acostumbrados y que poco han hecho, y si lo han hecho, lo han hecho en español y no conscientes de los que estaban haciendo”. Como se ha comentado antes, Irene reconoce perfectamente la variación diafásica y la variación diamésica pues es lo que comúnmente trabajan los profesores de lenguas en la redacción de cartas.

Respecto a la clase 5 la cual tuvo como tema principal cómo dar una presentación, Irene mencionó algunos de los aspectos sociopragmáticos que se incluyeron en esta clase:

pues cuestiones de respeto... que conozcan a su auditorio, de que no es lo mismo que... le estén dando la plática a pares o que le estén dando la plática a gente totalmente desconocida, o que se la estén dando a niñitos... pues también existen ciertas reglas de educación... en cuanto a la vestimenta, a la postura, que el lenguaje corporal tiene mucho que ver ¿no?, que es algo que pues no vemos mucho en clase, pero aquí sí el lenguaje corporal dice mucho... Que no pierdan contacto con su auditorio

En otras palabras, Irene reconoce el papel de los criterios sociolingüísticos como las variedades diamésica y diafásica; también reconoce algunos criterios pragmáticos

tales como la kinésica, la deixis y la cortesía. Por otra parte, Irene considera que estos criterios son importantes no sólo en el ámbito académico sino en el ámbito personal también: “yo considero que la herramienta... de cómo dar una presentación, o de pararte en público, sea en una clase, en una junta, en yo qué sé, en cualquier lugar que se te pueda presentar, digo hasta en una reunión social,... son elementos y herramientas muy importantes y muy válidas para tu vida diaria”.

De igual manera se pidió a Sandra que describiera los criterios sociopragmáticos utilizados en las clases 3, 4 y 5. En la clase 3, donde se habló de los buenos modales, Sandra refiere que el objetivo era:

el que conocieran que hay diferentes modos de comportarse en el mundo... porque a veces puede uno cometer errores si viaja uno o igual si vienen ¿no? No conocen nuestra cultura, nuestra manera de manejar los modales y es como ampliar el conocimiento

Al preguntarle si los alumnos estaban conscientes de algunos elementos sociopragmáticos, Sandra comentó lo siguiente:

yo creo que sí, algunos han hablado de oportunidades de viajar y sí, y fue interesante incluso la última observación porque mencionaron de compañeros extranjeros, eso me parece fantástico... o lo que hayan visto, o lo que hayan leído o visto en películas o escuchado de comentarios de gente que viaja es como tener también más acceso ahora a la información global

Lo que pudo notarse en esta clase es que Sandra reconoce los criterios pragmáticos y la importancia de hacer reflexionar a sus alumnos sobre el papel de los mismos, se enfoca más en cuestiones actitudinales y de conducta hacia ciertos criterios pragmáticos aunque de manera implícita, los criterios que se reconocieron fueron: la cortesía, la toma de turnos, las implicaturas, la cronémica, la deixis. De

igual manera, la mención de la profesora sobre los errores que se cometen cuando se viaja se relaciona con el fallo pragmático y los estereotipos (Thomas, 1983).

La clase 4 de Sandra giró alrededor de las Máximas Conversacionales de Grice (1989). La participante considera que dichas Máximas son importantes para los alumnos porque “nos damos cuenta cómo hablamos... sobre todo en nuestra cultura como que no está permitido ser directo, o culturalmente no es muy aceptado ser directo, y otras culturas son así, directas”. Sandra considera que ellos entendieron el tema pues percibe que los alumnos lo reflejaron en el ejercicio de roles que hicieron en la clase. Por otra parte, en la clase 5 se discutió sobre las actitudes y los valores, al igual que en la clase 4, la profesora enfatiza la importancia de contrastar culturas pues

podría ser también que sirva como un punto de observación o de reflexión,... a lo mejor no lo ven tan claro, pero... terminan su carrera, van a un congreso, hacen algo o se entrevistan con alguien, o conocen y viajan, y ya van a traer esa información, que se van a enfrentar a cosas que no conozcan pero que bueno, van a saber manejarlas (clase 4)

[los alumnos] estuvieron reflexionando y fue ahí cuando mencionaron de diferentes compañeros de diversas culturas, de diferentes países, y esos es enriquecedor... porque [los alumnos] que viajan mucho tienen como esa flexibilidad también de adaptarse a otras culturas, y yo creo que eso también se los da, a los alumnos, el uno leerlo, conocer (clase 5).

En estas clases puede apreciarse que Sandra también trata de sensibilizar a los alumnos respecto al papel de las actitudes y conductas a través del contraste entre culturas. Se señala la importancia de la flexibilidad de adaptación que se relaciona con la facilidad compartida (Terborg y García Landa, 2011).

En la segunda parte del seminario se preguntó a ambas participantes si habían investigado por cuenta propia sobre los criterios sociopragmáticos para su inclusión en clase; Irene comentó sobre el material que utilizó en clase, señaló que había buscado algunos videos, “es más he cambiado videos, porque unos hacen como más tediosos, otros son muy repetitivos, pero que les sean un poco más atractivos, que les sean como más significativos”, su búsqueda se enfocó más en el material que pudiera servirle en clase. Sin embargo, Sandra, reflexionó sobre su práctica docente al realizar una búsqueda más teórica, ella contestó lo siguiente:

sí me puse a buscar porque... de repente como que no me era muy claro, así de, es muy pragmático, o ¿Qué es la pragmática? No podía definirla, pero sin embargo, también haciendo un análisis mío... siento que he hecho cosas de manera intuitiva y no tan teórica, pero sin embargo, las he hecho por el camino hacia dónde va la teoría. O sea, intuitivamente he hecho cosas, enseñarles pragmática o pronunciación, o inclusive la manera misma de enseñar, lo he trabajado, y ya leyendo, pues no estaba yo tan equivocada, lo hice bien

Se pidió a las participantes que describieran cómo se habían sentido al realizar este trabajo de sensibilización e inclusión de la sociopragmática en sus clases, las profesoras contestaron lo siguiente:

Irene: creo que es algo útil... siento que a veces sí es algo que nace de mí porque vaya, es algo que no está totalmente marcado en el programa y hay veces que surgen dentro de las dudas de los mismos alumnos... son [ellos] los que traen a colación ciertos temas

Sandra: me pareció interesante y me hizo buscar material, me hizo buscar lecturas, de hecho traía otras cosas, había encontrado otras cosas pero era más complejo, era... de varias clases, darle una secuencia

En estos fragmentos es posible identificar las dos posturas de las profesoras. Por una parte Irene admite que los criterios sociopragmáticos no están contemplados en el programa del nivel cuatro o al menos no es su totalidad, señala también que la inclusión de dichos criterios sólo toma lugar cuando ella lo considera necesario o cuando los alumnos preguntan algo específico. En contraste, Sandra señala que este trabajo la condujo a hacer su propia búsqueda tanto teórica como de materiales didácticos. Sandra trata de ampliar sus conocimientos pues al no comprender en su totalidad los términos, inicia su propia investigación en la cual identifica ciertos aspectos que ya había utilizado o enseñado por intuición.

Al comparar los grupos en los que se incorporaron los criterios sociopragmáticos con los del semestre anterior, las profesoras señalaron lo siguiente:

Irene: yo creo que ahí depende del tipo de grupos... hay unos más curiosos que otros... pues quizá por sus diferentes antecedentes o sus experiencias, o el si ya hablan, estudian otro idioma

hubo mucha reflexión por parte de los alumnos al estar viendo cómo se manejan en otra cultura... eso sí los hizo aterrizar un poquito más y reflexionar en las diferencias que existen en cuestiones culturales

Sandra: sí, siento que estos chicos son maduros y tienen experiencias con otras culturas, y yo creo que eso también influye, el que lo acepten, lo manejen bien

Ambas profesoras señalan que el componente intercultural es influyente en cómo se perciben ciertos criterios sociopragmáticos. En este sentido, ambas participantes reconocen, aunque no explícitamente, que las *BAKs* de los estudiantes también influyen en cómo estos perciben dichos criterios, el estudiar o conocer otro idioma, el estar en contacto con al menos una persona de otra cultura permite, de acuerdo con las

participantes, que los alumnos muestren cierta apertura a los componentes sociopragmáticos. Las participantes mostraron diferentes posturas respecto a la enseñanza e inclusión de los temas sociopragmáticos, por una parte Irene cree que debe ser de manera inductiva y espontánea:

yo creo que tiene que ser más de manera natural, o sea, luego muchas veces si se los explica uno es más difícil entenderlo que cuando de ellos sale la curiosidad o cuando están viendo un ejemplo, no sé, en una película, en un video, o sea, que ya lo ven cómo pasa de manera natural en un ambiente, pues digamos, de esa cultura, o de ese país, que el tratar de explicarles muchas cosas

Mientras tanto, Sandra señala que los medios audiovisuales son útiles pues ella cree que sus alumnos son visuales:

yo creo que el que me diera curiosidad y que buscara y leyera cosas, eso ayudó, [el uso de videos] es un apoyo importante porque siento que ahora los muchachos son más visuales, más bien audiovisuales, porque a veces si les doy cosas a leer pues sí ya, pero siento que necesitan, o no sé si es la influencia de internet, de la computadora, el ver y estar escuchando cosas

También se preguntó a las participantes cómo podrían identificar o considerar si los alumnos están desarrollando la competencia sociopragmática. Irene enfatizó las actividades de roles (*role-plays*). Sandra se centró más en la parte de sensibilización de los alumnos:

Irene: ponerlos como en un *role-play* con diferentes situaciones... no es lo mismo que entres a un *fast food*, o que entres a un restaurant de lujo... ¿Cómo te vas a comportar? ¿Qué vas a pedir? ¿Cómo te vas a vestir?

Sandra: yo creo que lo hice cuando estuvieron hablando de sus experiencias con otros, con extranjeros, o de lo que ellos les contaban, o de experiencias propias, el que están ahorita conscientes que hay esas

diferencias culturales y que pueden bloquear la comunicación o crear un problema

En este seminario también pudo analizarse qué tan importante consideran las participantes las competencias lingüística y sociopragmática. Para Irene es más importante la competencia lingüística y así lo justifica: “la [competencia] lingüística es más importante, o sea, el que se puedan comunicar y finalmente pues la otra [la competencia sociopragmática] si se equivocan o si comenten algún error, pues la vida los va hacer que aprendan”. La postura de Irene contrasta con la postura de Thomas (1983) quien explica que los errores de tipo lingüístico se corrigen fácilmente. Por otra parte, Sandra menciona que debe existir un balance entre ambas competencias:

yo creo que ambas son igual de importantes, en mucha de mi práctica enseñando inglés, ha sido un gran énfasis en la gramática, porque a mí me gusta la gramática... también siento que es importante saber qué puedo decir y que no puedo decir en qué circunstancias, en qué lugar

Sandra nos permite ver que lo que a ella le gusta permea su práctica docente en el salón de clase. En cuanto a los materiales, Irene enfatiza que los materiales auténticos son los más recomendables para desarrollar la competencia sociopragmática mientras que Sandra señala que la realización de diálogos es más efectiva.

El trabajo de investigación-acción llevado a cabo con las profesoras les permitió reflexionar y tomar conciencia sobre su práctica docente, y así lo señalan:

Irene: me ha hecho un poco más consciente de que existe esta otra parte, aunque siempre lo haya yo incluido en mis clases, pero a lo mejor... ahora se fija uno más en ciertos detalles que antes a lo mejor pues daba uno por hecho

Sandra: me pareció interesante y me hizo reflexionar sobre lo que hago o lo que he hecho

En el siguiente apartado se analizará si hubo un cambio en las *BAKs* de las participantes y en qué aspectos se reflejan estos cambios. En este último seminario se pidió a las participantes que definieran de nueva cuenta qué es la competencia sociopragmática, Irene cree que “es la habilidad de ser empático con otras culturas”, Sandra cree que es:

el poder interactuar en otra cultura de manera fluida, a lo mejor aprender de errores que yo cometa o darme cuenta de lo que alguien más está haciendo... podría ser... conocer qué cosas son apropiadas de decir o de hacer, a veces son señas, a veces son palabras, a veces es comportamiento o actitud... Conociendo la cultura uno se hace tolerante... y comprende bueno, así son, y se acepta a las personas así, y poder tener una comunicación verbal y no verbal

En el siguiente apartado se analizarán, como ya se ha mencionado, cuáles son las *BAKs* de las participantes respecto a la competencia sociopragmáticas y cómo es que las *BAKs* promueven o delimitan el desarrollo de la competencia sociopragmática de los alumnos.

3.5 ANÁLISIS DE LAS *BAKs* DE LAS PROFESORAS DE INGLÉS

Antes de comenzar el análisis debemos recordar las preguntas de investigación que condujeron el estudio, pues es en torno a ellas que se llevó a cabo el análisis correspondiente:

1. ¿Qué creencias, suposiciones y conocimientos (*BAK*) tienen los profesores de inglés respecto a la competencia sociopragmática?

2. ¿Qué aspectos de la competencia sociopragmática identifican los profesores de inglés en su enseñanza?
3. ¿De qué manera las *BAK* de los profesores promueven o limitan el desarrollo de la competencia sociopragmática?

Para abordar las preguntas antes mencionadas, y con el propósito de triangular la información, se utilizó la siguiente información:

- los cuestionarios contestados por las participantes,
- las transcripciones de los cuatro seminarios,
- los diarios de las profesoras
- las transcripciones de cada una de las clases observadas.

La primera y segunda pregunta están muy relacionadas. La primera pregunta tiene que ver con las *BAKs* que las participantes tienen sobre la competencia sociopragmática, mientras que la segunda busca conocer qué aspectos sociopragmáticos identifican los profesores de inglés. Las respuestas a estas preguntas se irán entrelazando puesto que no es posible separarlas del todo. Al identificar los aspectos sociopragmáticos, las participantes mostraron al mismo tiempo las creencias, suposiciones y conocimientos que tienen respecto a cada uno de estos elementos que en su conjunto definen la competencia sociopragmática. Conviene recordar que el diseño del cuestionario y algunas de las actividades planeadas por las profesoras se basaron en los criterios sociopragmáticos sugeridos por Flórez y Suárez (2014), en el

marco del Proyecto PAPIME.⁷² Por lo tanto, se han retomado algunos de estos criterios como categorías de análisis que, en conjunto con otras, ayudaron a conocer las *BAKs* de las profesoras participantes acerca de la competencia sociopragmática. En los criterios sociolingüísticos no se analizan ni la variación diastrática ni la variación diacrónica pues no se recabó ninguna incidencia sobre estas variaciones, por lo tanto los criterios a analizar son los siguientes:

1. Criterios sociolingüísticos
 - a) Variación diafásica y diastrática
 - b) Variación diamésica
 - c) Variación diatópica

Por otra parte, en cuanto a los criterios pragmáticos es preciso señalar que también fueron sujetos a modificaciones para poder analizar las incidencias, por ejemplo, el criterio sobre la kinésica se analizó en conjunto con el criterio sobre la háptica, la oculusis y la proxémica pues todos estos criterios tienen que ver con los movimientos corporales y en las incidencias observadas estos criterios se traslapan. También se omiten los criterios sobre la organización discursiva y textual por encontrarse en línea paralela con la variación diamésica. Otros criterios fueron eliminados pues no se observaron incidencias o si aparecieron dichas incidencias, fueron de manera muy breve y de manera esporádica; tal es el caso de las implicaturas, las metáforas, la negación, el rechazo, la atenuación y la deixis. Los criterios pragmáticos que se analizaron se presentan a continuación:

2. Criterios pragmáticos

⁷² PAPIME PE401213RR-26401213.

- a) Orden de palabras
- b) Kinésica, háptica, oculus y proxémica
- c) Cronémica
- d) Toma de turnos
- e) Cortesía

A lo largo del proceso de recolección de datos, fue posible determinar otras unidades de análisis que eran recurrentes en los seminarios, los cuestionarios y las clases observadas. Estas unidades fueron las siguientes:

- 3. Enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera
- 4. Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje
- 5. Identificación de los criterios sociopragmáticos
- 6. Definición de la competencia sociopragmática
- 7. Ventajas de la inclusión de los criterios sociopragmáticos en el aula
- 8. Metodología de enseñanza de los criterios sociopragmáticos

Para el análisis de las *BAKs* se utilizaron los dos cuestionarios de las profesoras, las transcripciones de cuatro seminarios, las transcripciones de las observaciones de clase y las anotaciones en sus diarios, para así triangular la información recabada en el presente estudio, tal como lo sugiere Woods (1996). Se puede consultar además el Apéndice F el cual reporta las incidencias más significativas de nuestro estudio.

3.5.1 Criterios Sociolingüísticos

Como se ha mencionado y explicado anteriormente, Flórez y Suárez (2014) señalan que dentro de los criterios sociolingüísticos se encuentran cinco variaciones:

- a) Variación diafásica
- b) Variación diamésica
- c) Variación diatópica
- d) Variación diastrática
- e) Variación diacrónica

Es necesario señalar que en las categorías de análisis se excluye la variación diacrónica, ya que no se encontraron incidencias suficientes para tomarlas como categorías de análisis, y la variación diastrática se analiza en conjunto con la variación diafásica pues ambas se complementan y es frecuente que el uso de una dependa de la otra.

3.5.1.1 Variación Diafásica y Diastrática

Sobre la variación diafásica y la variación diastrática pudo observarse que ambas profesoras identifican estos tipos de variaciones, aunque están más familiarizadas con la variación diafásica que con la diastrática (debido a que esta última va implícita en la variación diafásica).

Ambas comentaron algunas de las actividades que utilizan para contrastar el uso de la lengua en situaciones formales e informales. Irene comentó en el seminario 3 que reconocía algunos criterios, “la cuestión de lo que es formal, de lo que es informal... con lo que más se trabaja es con la cuestión del registro”. De igual modo, en el primer cuestionario Irene señala que para trabajar esta variación en clase ella plantea “una situación similar en su propio ambiente o pido lo trasladen a su vida diaria”. En el último cuestionario respondió que les da “alguna referencia (*handout*, videos), información que sirva de ejemplo para que ellos puedan emitirla después”. En estos comentarios se observa un cambio, en el primero simplemente se plantea una situación contrastante entre la L1 y la lengua inglesa; en el segundo cuestionario la profesora ya incluye una referencia, es decir, incluye un material, un video o *handout*. La inclusión de este tipo de materiales auténticos quizá se deba a que para la enseñanza de la competencia

sociopragmática es indispensable utilizar materiales auténticos, así lo refleja en un comentario del cuarto seminario:

muchas veces si se los explica uno es más difícil entenderlo, que cuando de ellos sale la curiosidad o cuando están viendo un ejemplo, no sé en una película, en un video, o sea que ya lo ven cómo pasa de manera natural en un ambiente, pues digamos, de esa cultura, o de ese país, o que el tratar de explicarles muchas cosas de por qué las cosas sí o no

Sandra refiere en el primer cuestionario que ella aborda el contraste de situaciones formales e informales dándoles “ejemplos escritos o en videos”, en el segundo cuestionario explica el tipo de textos con los que trabaja:

les pido ejemplos de cómo dirían algo en inglés en una situación informal y luego les pregunto si lo dirían a una persona como el Rector de la UNAM. Les presento videos con situaciones formales e informales, posteriormente hacemos una reflexión de lo que sucedió y se dijo

El segundo comentario deja entrever que también cambia un poco la forma de abordar la variación diafásica y diastrática, pues ya no sólo presenta las situaciones formales e informales sino que se hace una reflexión de lo visto en clase.

Al igual que Irene, Sandra menciona que los videos fueron importantes para la inclusión de este tipo de temas “a mí me ayudó el video... siento que ahora los muchachos son más visuales, más bien audiovisuales”. El uso de materiales auténticos como videos o películas coincide con lo sugerido por Santipolo (2011), quien señala que el material auténtico es “todo aquello que es creado por hablantes de lengua materna y sin ninguna intención didáctica” (pág. 58). Asimismo, el autor menciona que hay ciertas ventajas al utilizar este tipo de materiales tales como: la motivación, la lengua en contexto, la lengua real y variada, y los modelos culturales reales. Estos materiales ofrecen “ejemplos de uso concreto de la lengua, pudiendo incluir también

aquellos aspectos que... son generalmente omitidos por los manuales... [además muestran] diferentes tipologías de variación... diatópica, pero también diastrática, diafásica y diamésica, además de diacrónica” (Santipolo, 2011: 59).

3.5.1.2 Variación Diamésica

Recordemos que esta variación se refiere al medio escrito u oral de un mensaje. Al respecto, Irene indica que algunas de las diferencias entre estos medios que aborda en clase se reducen a “el interlocutor en caso del medio oral o el lector en el escrito”. En el segundo cuestionario comenta que “el mensaje, el receptor, registro” son algunas características importantes para abordar en el aula. En las clases de Irene, se pudo observar cómo aborda la variación diamésica; en las clases 3 y 4 por ejemplo, presenta las diferencias entre el registro formal e informal en el medio escrito, de hecho señala que el objetivo de la clase 4 es “distinguir la diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito”. En la clase 5, Irene presenta algunos elementos propios del medio oral y de un registro formal. En esta última clase, Irene incluye diferentes criterios pragmáticos que en el semestre anterior no se habían presentado, éstos se comentan en los apartados siguientes.

Sandra, por su parte, comentó en el primer cuestionario que sólo señala las diferencias referentes a las “estructuras, a quienes van dirigidos” mientras que en el segundo explica que:

La lengua hablada puede ser más explícita que la escrita. La escrita es permanente, mientras en la hablada puede haber una velocidad controlada, a menos que sea grabada, el oyente puede perder información. Alguna

información en la lengua hablada puede no ser explicada porque puede asumirse. El inglés escrito tiene estructura dependiendo del tipo de texto. En la hablada puede improvisarse, autocorregirse, puede haber repeticiones⁷³.

Es posible percibir que en el segundo cuestionario Sandra está más consciente de los criterios pragmáticos tales como: las implicaturas, el orden textual o el orden de palabras; lo anterior pudo deberse al trabajo de seminario emprendido con las participantes de acuerdo con los propósitos de la IA, según los cuales se desea promover una reflexión crítica en el sujeto, en este caso el implementar cambios en su práctica profesional como docentes de inglés LE. Quizá en este sentido su sistema de *BAKs* sobre dichos criterios haya sido modificado. Sandra identifica las características específicas entre un medio y otro como la velocidad, la permanencia y el registro, por mencionar algunas.

En el primer cuestionario, Sandra también comenta el tipo de actividades con las que aborda la variación diamésica, “utilizando modelos auténticos, si es posible, en papel o proyector, recortes de periódico, videos, señalo características, lenguaje, pronunciación, entonación”. En el segundo cuestionario, Sandra señaló que:

Traería diferentes tipos de textos, les pediría a los alumnos que observen las diferencias y las plasmen: lengua, estructura, coherencia, información, etc. En videos hablados de diferentes tipos, registros, diferentes acentos⁷⁴.

⁷³ “Spoken language may be more explicit than writing. Written is permanent, whereas spoken may have controlled speed, unless it is recorded, the listener may miss information. Some spoken info may not be explained because it may be assumed. Written English has structure depending on the type of text. Spoken may improvise, self-correct, there could be repetitions”

⁷⁴ “I’d bring different types of texts, ask students to observe the differences and print them out: language, structure, coherence, information, etc. In spoken videos of different kinds, register, different accents”

En este segundo comentario a diferencia del primero, Sandra pide a los alumnos que observen los rasgos distintivos que se presentan, es decir, ya no sólo señala o presenta las características, ahora promueve la reflexión entre sus alumnos. Es posible apreciar también que ya no sólo enfatiza la pronunciación y entonación, en el segundo comentario muestra que está consciente no sólo de las variaciones diastráticas y diafásicas, también incluye la variación diatópica.

Puede decirse entonces que ambas profesoras, al presentar materiales auténticos y hacer una comparación entre la L1 y la LE, están aplicando la metodología comparativo-contrastiva que describe Santipolo (2011). Este contraste se da a un nivel microsociolingüístico, en el cual se evidencian “las analogías y las diferencias existentes entre las dos lenguas... la comparación del uso del registro adecuado en una conversación en relación con el interlocutor y el contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo” (pág. 88). Las profesoras utilizan esta metodología sin saber teóricamente acerca de ella. No obstante dichos procedimientos metodológicos fueron empleados en varias ocasiones.

3.5.1.3 Variación Diatópica

Como se ha visto, aunque las profesoras están conscientes de las diferentes variantes lingüísticas que existen, no siempre integran este tipo de información en el aula. Sobre la variación diatópica, Irene comenta en ambos cuestionarios que aborda estas diferencias mediante videos o lecturas, sin embargo, durante las clases observadas no hubo incidencias en las que la profesora tuviera oportunidad de presentar este tipo de diferencias.

Por el contrario, en el primer cuestionario Sandra describe, “vemos entrevistas, documentales, películas y si es posible, invito a nativos del Inglés a la clase para que tengan oportunidad de interactuar hablando y escuchando”. Lo que aquí destaca es que en este punto inicial de la investigación la profesora sólo presenta y expone a sus alumnos a este tipo de variantes. En el segundo cuestionario se aprecia un cambio pues ya no sólo expone a los alumnos, les pide también que sean ellos los que señalen algunos rasgos distintivos de pronunciación; “muestro a los estudiantes diferentes tipos de videos: caricaturas, documentales, películas, ejercicios, y les pido que señalen diferencias en la pronunciación: vocales, consonantes, léxico”⁷⁵. Esto concuerda con la clase 2 de la segunda fase, en la que dedica toda una clase para presentar diferentes variantes lingüísticas; en la clase la profesora promueve la reflexión de los estudiantes a partir de sus conocimientos previos y desde su L1, en esta clase también pudo observarse qué actitudes tienen algunos de los estudiantes sobre este tipo de variantes.

En el seminario 3, Sandra comentó que la intención era mostrar a los alumnos “cómo dentro de la ciudad se hablan diferentes sociolectos y distinguirlos, y de esa manera estar conscientes; aunque pareciera que no, lo pueden extrapolar a todo el país o a otras regiones en otros idiomas”. Además a Sandra le parece importante que conozcan diferentes variantes, retomamos un comentario anterior:

o por lo menos que los escuchen, no que los aprendan, o no que los reproduzcan, pero sí que los puedan identificar, porque de repente tienen la

⁷⁵ “I show the students different types of videos: cartoons, documentaries, movies, exercises and I ask them to point out pronunciation differences: vowels, consonants, lexis”

idea de que, es inglés americano y no me gusta lo británico, o el británico es mejor que el americano y yo pienso que... si van a una conferencia, a un congreso, un lugar fuera de México, pues no van a decir, usted habla inglés americano con usted no hablo, usted habla el británico y no le entiendo ¿no?... que hay más allá de lo que sólo vean o de las películas ¿no?, que vean aquí, del contacto que tengan con el idioma

Son perceptibles las *BAKs* de la participante en el ejemplo anterior, Sandra cree que es importante reconocer las diferentes variantes lingüísticas, pues considera que los alumnos estarán en contacto con hablantes de inglés de diferentes regiones, de ahí la importancia de conocer o reconocer dichas variantes. La profesora también exhibe sus creencias sobre la importancia de la variación diatópica (e implícitamente también la variación diafásica y diastrática) desde el inicio de la segunda fase, en el seminario 1 cuando menciona:

Para mí, en este grupo en particular, el de *speaking*, lo más importante para mí es exponerlos a diferentes acentos... no voy a decir usted habla inglés americano, no puedo platicar con usted ¿no?... aunque medio entienda o entienda 5%, no importa, tengo que interactuar con la gente, pedir un taxi, comprar mi boleto de avión, del tren, la comida, el hotel, intercambiar información con la gente en el congreso

De igual manera, Sandra comenta en el seminario cuatro que la competencia lingüística y la competencia sociopragmática son igualmente importantes:

yo creo que ambas son igual de importantes, en mucha de mi práctica enseñando inglés, ha sido un gran énfasis en la gramática, porque a mí me gusta la gramática... también siento que es importante saber qué puedo decir y que no puedo decir en qué circunstancias, en qué lugar

Es posible entonces señalar las diferentes *BAKs* que ambas profesoras tienen respecto a la variación diatópica. Como se ha visto a lo largo de este trabajo, para Irene

el aspecto lingüístico tiene más importancia y así lo manifiesta en el siguiente comentario: “yo creo que la [competencia] lingüística es más importante, o sea, el que se puedan comunicar y finalmente pues la otra [competencia sociopragmática] si se equivocan o si cometen algún error pues la vida los va a hacer que aprendan”. Lo anterior influye en la presentación de actividades sobre la variedad diatópica pues este tipo de contenidos sólo se abordan en casos meramente necesarios. Lo que Irene comenta en este apartado coincide con lo que Santipolo (2011) señala sobre la variación, la cual no debe ser vista como algo malo, más bien como “un signo de vitalidad”. Además las *BAKs* de Irene (que tal vez comparta con otros tantos profesores de inglés) sobre la competencia sociopragmática contrastan con lo señalado por Padilla (2001) sobre la importancia de desarrollar dicha competencia mediante

la exposición de los aprendices a muestras de lengua que observen las convenciones sociales, culturales y discursivas de la L2, y haciéndoles ver que los hablantes que no empleen la lengua de una manera pragmáticamente correcta podrían correr el riesgo de parecer en ciertas ocasiones poco dispuestos a cooperar, o hasta incluso impertinentes, lo que podría degenerar en la creación de un estereotipo social que influiría negativamente en la percepción que de su personalidad tienen otros interlocutores (pág. 9 y 10).

Sandra, por su parte, se muestra desde un principio consciente sobre la variación diatópica. Pudo observarse que en la primera fase de la investigación Sandra sólo presentaba este tipo de contenidos, sin embargo, hacia el final de la segunda fase, después de la implementación de la IA, la profesora termina por hacer reflexionar a sus alumnos sobre los diferentes factores que intervienen en esta variación. Dichas reflexiones no sólo se dan en la lengua inglesa, también se hacen a partir de su papel en la L1 de los estudiantes. Lo anterior tendría repercusión en la adquisición de algunas

habilidades tal como describe Padilla (2001) “si se anima a los estudiantes de la L2 a reflexionar sobre las formas culturalmente correctas que se utilizan para llevar a cabo algunos actos, entonces es posible que comiencen a adquirir algunas habilidades para el análisis pragmático de los distintos enunciados y secuencias discursivas” (pág. 10).

3.5.2 Criterios pragmáticos

A continuación se describen las incidencias respecto a los diferentes criterios pragmáticos que las profesoras reconocieron e incluyeron en clase. Las incidencias encontradas expresan las *BAKs* que las participantes tienen sobre estos criterios.

3.5.2.1 Orden de palabras

Es preciso recordar que el orden de palabras debe ser considerado desde un punto de vista pragmático y se debe “mostrar a los alumnos cómo este factor afecta la intención de los interlocutores en la comunicación” (Flórez y Suárez, 2014). En las clases observadas y en los seminarios se encontró que las profesoras identifican plenamente este criterio pues ambas consideran importante enseñar este elemento a sus alumnos, además coinciden en que el orden de las palabras, así como la producción escrita, son relevantes en el ámbito académico. Sin embargo, para Irene este criterio está más asociado con la cuestión gramatical, tal como comenta en el Seminario 3 cuando compara el uso del presente perfecto en inglés y el pasado simple en español:

a lo mejor en español da lo mismo si usas un tiempo, si usas otro, si usas ciertas palabras pero en inglés puede provocarte un problema o la persona te puede mal interpretar a lo que están diciendo ¿no? ahorita que estábamos viendo el *present perfect*... me doy cuenta en lo que me escriben que no lo han entendido ¿por qué? por la diferencia del idioma, que nosotros usamos el pasado simple y solamente cuando somos muy formales sí usamos el presente perfecto... y entonces ustedes [se refiere a los alumnos] cuando escriben están pensando en español y lo escriben en pasado cuando

tendrían que usar un presente perfecto, entonces sí tienen que ubicar bien cuál es la situación en qué momento se usa uno y en qué momento se usa el otro y hacer la diferenciación ¿no?

En este ejemplo, Irene comienza explicando que el uso de ciertas palabras puede provocar un mal entendido, es decir, señala que la intención de los hablantes puede verse afectada. Sin embargo, hacia el final, termina precisando que los errores en el uso de los tiempos son más importantes. En su diario pudimos identificar la importancia conferida a la gramática al respecto: “diferencias gramaticales en cuanto a la complejidad del enunciado y la elección de palabras adecuadas para el tipo de comunicación que se está llevando a cabo”.

Cabe recordar que anteriormente ya se ha discutido lo que Thomas (1983) señala sobre los errores gramaticales, los cuales son corregidos fácilmente pero no así los fallos pragmáticos. De igual manera, la perspectiva de Irene contrasta con lo sugerido por Brandimonte (2006), quien explica que “no será suficiente hablar la lengua extranjera con precisión gramatical sino que, además [el estudiante] necesitará saber cómo comportarse comunicativamente en determinadas situaciones sin tratar de imponer su personal visión del mundo a la nueva realidad lingüística y cultural”. Las *BAKs* de Irene sobre el orden de palabras en este sentido, permite que sea consciente sobre la importancia de la intención de los hablantes pero todavía no comprende que la intención no solo se ve afectada por el uso incorrecto de los tiempos gramaticales sino que involucra otros criterios pragmáticos.

En cuanto a Sandra, pudo observarse que en el curso de *Speaking* se presentan, según la participante, pocas oportunidades para practicar: “en el curso de *Speaking*

escribimos poco”. Sin embargo, Sandra también se muestra más receptiva a este criterio y a cómo éste puede afectar la intención de los hablantes. En el seminario 2 la participante comentó: “a veces, cuando es mi primera clase, ¿qué le dices a alguien que apenas acabas de conocer? Este, *hi, how are you?* pero, ¿por qué le voy a preguntar *how are you?* si no lo conozco, no es mi amiga o mi conocida”. En este ejemplo podemos notar que Sandra identifica que el orden de las palabras sí influye en la intención de los hablantes, quienes se acaban de conocer, reconoce también que esa pregunta no es pragmáticamente correcta. Cabe mencionar que no se observaron más incidencias sobre este criterio en las clases de Sandra.

3.5.2.2 Kinésica, háptica, oculusis y proxémica

Este criterio engloba los movimientos corporales involucrados tanto en el lenguaje verbal como en el no verbal. Se incorpora pues el “lenguaje corporal codificado (emblemas)... [el] contacto corporal y visual, así como el espacio vital codificado socialmente en las culturas de la lengua meta” (Flórez y Suárez, en prensa). Además, Cestero ratifica la importancia de los signos no verbales en el proceso comunicativo y, por ende, en la enseñanza de lenguas:

si pretendemos que una persona pueda comunicar y comunicarse en otra lengua y cultura, lo más conveniente es que desde el comienzo del aprendizaje le proporcionemos tantas herramientas de comunicación como podamos, en este sentido es preciso atender no sólo al sistema verbal, sino también, y conjuntamente, a los sistemas no verbales, que cuentan con signos universales y específicos que ayudan al principiante a resolver problemas comunicativos y al estudiante del nivel intermedio o avanzado a adquirir fluidez interactiva, con lo que favorecen, a su vez, la adquisición de fluidez lingüística (1999: 29).

El cambio más significativo que pudo observarse es en el caso de Irene. La profesora consideró en ambos cuestionarios que el lenguaje no verbal (gestos, señas, la mirada) es un aspecto fundamental para ponerlos en el centro de la atención de los alumnos; de igual manera, señaló que la háptica era moderadamente importante. Si bien no se aprecia ningún cambio significativo entre un cuestionario u otro, sí se observó un cambio en las clases. En la primera fase del estudio, era evidente que Irene no incluía este aspecto en sus clases, sin embargo, en la clase 5 de la segunda fase, se observó que Irene comenzó a incluir estos criterios en su práctica docente. Cabe recordar que en dicha clase, sobre cómo hacer una presentación formal, se observó que a diferencia de la fase 1 la profesora incluye no sólo el registro formal y la organización textual sino que incluye información sobre las posturas correctas e incorrectas que deben adoptarse en una presentación: dónde poner las manos, el contacto visual con la audiencia e incluso el tipo de vestimenta que conviene usar.

Es posible que Irene haya experimentado algún cambio en sus *BAKs* pues, aunque considera que estos elementos son importantes, no los incluyó en el semestre de la fase 1. En el seminario 4 comenta sobre los criterios incluidos en la clase 5:

pues también existen ciertas reglas ¿no? de, pues de educación digamos, en cuanto a la vestimenta, a la postura, que el lenguaje corporal tiene mucho que ver ¿no?, que es algo que no vemos mucho en clase, pero aquí sí, el lenguaje corporal dice mucho y también tienen que estar pues pendiente de ello. Que no pierdan contacto con su auditorio, o sea, como que sí se involucran muchas otras cosas ¿no?

En este último seminario, y después de seguir las pautas previstas en la I-A, Irene ha logrado identificar este criterio pragmático, incluso le dedica un espacio dentro de su clase. Se considera un cambio el que la participante identifique y aplique este criterio en

una clase, a pesar de que todavía, en esta etapa, no logra hacer que los alumnos reflexionen sobre la relevancia del punto o que lo puedan comparar con la L1. En el seminario 4, Irene identifica también la importancia de estos criterios:

yo realmente considero que la herramienta de cómo dar una presentación, o de pararte en público, sea en una clase, en una junta, en lo que sea, en cualquier lugar que se te pueda presentar, digo hasta en una reunión social pues son elementos y herramientas muy importantes y muy válidas para tu vida diaria, no nada más para la cuestión de trabajo, la cuestión académica... pues el desarrollar esa actividad te va a servir para tu vida diaria

Aquí la profesora refiere que no sólo es útil para la parte académica de los estudiantes sino también para la parte social.

En el caso de Sandra se observó una pequeña incidencia en las clases sobre este criterio: en la clase 3, sobre los buenos modales, un alumno destacó el criterio sobre la proxémica subyacente al género en su propia cultura. Sin embargo la profesora no profundizó más sobre estas diferencias. Aunque es consciente de este elemento, pues en el último seminario, al pedirle que definiera la competencia sociopragmática, Sandra señaló “conocer qué cosas son apropiadas de decir o de hacer, a veces son señas, a veces son palabras, a veces es comportamiento o actitud [y así los alumnos pueden] tener una comunicación verbal y no verbal”. Es posible notar que no sólo es relevante el lenguaje verbal, también lo es el no verbal. En ambas profesoras es notorio que la inclusión de este criterio se dio hacia el final de la I-A, lo cual también puede considerarse como un cambio en el sistema de creencias y actitudes (*BAKs*) de ambas pues de simplemente suponer que era importante, pudieron identificar, incluir y conocer las implicaciones que el lenguaje verbal tiene en la comunicación.

3.5.2.3 Cronémica

Este criterio tiene que ver con las “unidades mínimas de tiempo en la otra cultura” (Flórez y Suárez, 2014). Las incidencias en torno a este criterio fueron pocas pero relevantes para este estudio. Irene señaló en ambos cuestionarios que las referencias y usos del tiempo son importantes mientras que Sandra señaló en primera instancia que era moderadamente importante, en el segundo cuestionario modifica su respuesta y señala que es importante.

Asimismo, debemos señalar que durante la primera fase no se encontraron incidencias referentes al tema del tiempo. En la segunda fase, en cambio, se encontraron pequeñas pero significativas muestras que revelan la concepción de las participantes en cuanto a este criterio.

La clase 2 de Irene giró en torno al tema de la Educación, y fue idónea para establecer algunas diferencias entre el sistema educativo de México y el de Gran Bretaña. Los alumnos señalaron algunas diferencias entre los sistemas escolares de ambos países, incluso discutieron algunas de las ventajas y desventajas del horario escolar en nuestro país. La profesora enfatizó otros aspectos y no profundizó más entre las diferencias del criterio sobre cronémica pues aunque lo señaló como un criterio importante en los cuestionarios, en realidad no permite que la reflexión tome más tiempo, quizá porque no lo contempló como parte de su plan de clase o por cuestiones de limitación de tiempo, tal y como señala en su diario: “el factor tiempo es muy importante. Se debe cubrir el programa”.

Sandra lleva a los alumnos a reflexionar sobre este criterio en la clase 3 sobre los buenos modales. La reflexión se da en torno a la L1 de los alumnos, y se enlaza con el papel de la cortesía en las situaciones formales e informales. Aunque la reflexión se da a partir de la L1, y de los diferentes puntos de vista respecto al tiempo, la reflexión no llegó a concebir este criterio desde el punto de vista del nativo hablante del inglés en las mismas situaciones planteadas por los alumnos. Por lo tanto, puede decirse que, aunque Sandra esté consciente de este criterio todavía falta que pueda compararlo con la lengua meta tal como señalan Santipolo (2011) y Cots (1994), quienes sugieren que debemos “animar a nuestros alumnos para que ellos mismos descubran los posibles principios, normas o presunciones culturales que subyacen a la actuación comunicativa de aquellos que intentan imitar” (pág. 52).

3.5.2.4 Toma de turnos

La toma de turnos tiene relación con las estrategias usadas por los hablantes para poder tomar la palabra en una conversación, lo cual difiere de una cultura a otra. Las informantes señalaron en ambos cuestionarios que es moderadamente importante enseñar el criterio de la toma de turnos a los alumnos. Lamentablemente, en los datos recopilados en el caso de Irene no se encontraron incidencias sobre este criterio.

No obstante se encontró una incidencia en la clase 4 de Sandra sobre las Máximas Conversacionales de Grice. Sandra revisó con su grupo un video sobre un programa nocturno de variedades, en este video los alumnos observan el incumplimiento de algunas máximas y Sandra los guía hacia una reflexión sobre la manera de hablar de los interlocutores, quienes se interrumpen, se roban el turno, cambian de tema, hacen bromas, hablan al mismo tiempo, pero a pesar de esto la

conversación fluye. La participante señala que no se trata de una conversación lineal pero los interlocutores se comprenden uno a otro. Sobre el trabajo de los alumnos en torno a este video, la profesora comentó:

ahí se dieron cuenta ¿no? de ciertos detalles... y está pensando una cosa y está diciendo otra, y luego el otro lo interrumpe pero con otra, va otro tema, ¿no?, entonces sí, sí se dieron cuenta de eso que se maneja ahí, y que a veces uno hace lo mismo

La profesora intentó mostrar cómo se toma el turno en la lengua inglesa. Sin embargo, lo recomendable sería que también se mostraran ejemplos de conversaciones en otras situaciones donde ocurra este fenómeno y compararlas también con la L1. No obstante, se considera que la inclusión de este criterio muestra un avance en la sensibilización de la profesora, quien lo identifica, incluye y permite que sus alumnos lo discutan.

3.5.2.5 Cortesía

El criterio de la cortesía es uno de los que los profesores de lenguas más identifican, y tiene que ver con “las formas corteses de interactuar en diversas situaciones”. Las participantes coincidieron en que es importante enseñar a los alumnos este criterio.

Irene lo asocia con las convenciones usadas en las cartas formales, por ejemplo, las cuales además ya ha internalizado

el otro día me decían [los alumnos]... ¿qué es la diferencia entre *yours faithfully* y *yours sincerely*? Pues la verdad es que en significado ni una, o sea, simplemente tiene que ir con a quién se la dirigiste pero es como el atentamente aquí en español ¿no?... realmente no hay una diferencia y queremos traducir literalmente... hay palabras que no se traducen literal o sea que dentro del texto no hay una traducción literal para esa palabra ¿no? Va ahí porque tiene que ir para que le dé un significado... ahí no me

pregunten como por qué, porque así es... hay cosas que no les puedo decir por qué, porque así fue y porque alguien decidió que así tenía que ser... porque sí tienen como una regla... pero hay cosas que pues no... ¿aquí por qué decimos por medio de la presente?

En su diario, Irene comentó que el criterio sociopragmático que se incluyó en la clase 5 fue el criterio de la cortesía “el tipo de lenguaje de acuerdo al público, fórmulas de cortesía y buenos modales, respeto, etcétera”. En esta clase, Irene dió a los alumnos algunas sugerencias para hacer una presentación formal, se aprecia que la profesora relaciona la variación diafásica con el criterio de cortesía.

Asimismo, en el seminario tres, al preguntarle si estaba familiarizada con los criterios sociopragmáticos, la profesora respondió que conocía la variación diafásica y la variación diamésica:

de lo que son muchas de las cuestiones culturales ¿no? pero también veo que hay muchas otras cosas de las cuales quizá aunque das dentro de tu clase pues no estás como muy familiarizada con ellas ¿no? A lo mejor cuestiones que son mínimas y que uno no considera y ustedes ya a equis nivel sí ya lo consideran como una diferencia ¿no?

Por lo tanto, puede decirse que Irene conoce y reconoce algunas de las formas de cortesía, aunque no sabe por qué razón son así. No promueve ningún tipo de reflexión. Menciona que incluye este criterio pero no se observa en las clases, salvo cuando sugiere algunas frases formales para terminar la presentación.

En el seminario 2, Sandra hizo algunos comentarios que revelan que en esta etapa ella reconoce este criterio. Reconoce que hay preguntas que no se consideran correctas, por ejemplo:

a veces, cuando es mi primera clase, ¿qué le dices a alguien que apenas acabas de conocer? Este, *hi, how are you?* pero, ¿por qué le voy a preguntar *how are you?* si no lo conozco, no es mi amiga o mi conocida

En el mismo seminario también mencionó que ella creía que no era cortés “preguntar la edad, hay... cosas que no [se deben preguntar] y menos a una mujer ¿no? Ni la edad, ni eso, ni cuánto gana”.

Los ejemplos anteriores muestran que Sandra ha identificado situaciones en las que se considera correcto decir ciertas cosas y otras situaciones en las que no lo son. De igual manera, en el seminario 3 Sandra reafirma su postura sobre el criterio de la cortesía: “sí, consciente de que hay cosas que no se deben decir ¿no?, hay cosas que no se deben preguntar, como a una mujer no debes preguntarle cuánto gana, cuánto pesa ¿no?, cosas de ese tipo sí, consciente sí”.

Sandra aborda este criterio en la clase 3 que tiene por tema los “buenos modales”. La profesora inicia la clase preguntando a los alumnos qué son los buenos modales y ellos comienzan a reflexionar sobre su propia conducta dentro de su propia cultura. Sandra pide que señalen algunos ejemplos del “ser educado”. En esta tercera clase fue posible observar que ya no sólo se presenta el tema sino que se inicia una reflexión en la L1 para después consolidarla y compararla con la información en la lengua inglesa. En su diario, la profesora señala que los objetivos de esta actividad eran:

- Concientizar [a los alumnos] sobre cómo comportarse en diferentes situaciones con gente de diferentes partes del mundo
- Discutir las reglas que la gente sigue para la vestimenta, comida y bebidas, y para hacer negocios para concientizar [a los alumnos] sobre lo que la

gente considera correcto o incorrecto. Comparar lo que los mexicanos acostumbran hacer en diferentes contextos vs. en otros países⁷⁶

Sandra considera que los objetivos de esta clase se cumplieron, ya que en el diario comenta lo siguiente:

los estudiantes pudieron tener una discusión muy interesante sobre cómo comportarse en el extranjero. Incluso tuvieron la oportunidad de expresar y analizar las situaciones que ellos conocían. Los estudiantes tomaron conciencia de las diferencias culturales de diferentes países así como la importancia de aprender cómo comportarse, vestir, comer y hacer negocios⁷⁷.

Posiblemente el posicionamiento de Sandra se origine en su propia experiencia al haber estado en contacto con la lengua-cultura. En el seminario 4 Sandra comentó los objetivos de esta clase

bueno primero el que conocieran que hay diferentes modos de comportarse en el mundo... porque a veces puede uno cometer errores si viaja uno o igual si vienen ¿no? No conocer nuestra cultura, nuestra manera de manejar los modales y es como ampliar el conocimiento

De lo anterior podemos concluir entonces que Irene reconoce las formas de cortesía, sin embargo, no llega a promover la reflexión entre los alumnos a partir de la L1, es decir, sólo presenta la información y les da consejos de cómo utilizar estas fórmulas de cortesía, no se hace un contraste entre la L1 y la lengua inglesa. Sandra,

• ⁷⁶ *To become aware of know how to behave in different situations with people from different parts of the world.*
• *To discuss the rules people follow for dressing, food & drink and doing business to become aware of what people consider right or wrong doing*
• *To compare what Mexicans are used to doing in various contexts vs. other countries.*
⁷⁷ *"Students were able to have a very interesting discussion on how to behave abroad. They even had the chance to express and analyze the situation they knew about. Students were aware of the cultural differences of different countries as well as the importance of learning how to behave, dress, eat and do business."*

por su parte, no sólo reconoce la variación diafásica, también reconoce las situaciones que no considera sociopragmáticamente correctas, tal es el ejemplo de las preguntas que no cree conveniente hacer según reporta en el seminario. Sandra también promueve la reflexión entre sus alumnos, ella parte de una reflexión en la L1 y después los alumnos contrastan la información en la lengua inglesa.

En este apartado se han descrito algunas diferencias y similitudes entre las participantes sobre el elemento de la cortesía, a continuación se analiza algunos aspectos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

3.5.3 Enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Este aspecto y los subsecuentes son relevantes en la medida en que las creencias y actitudes de las participantes inciden en su práctica docente como veremos en los siguientes apartados. De igual manera, se abordan los cambios más perceptibles en sus *BAKs*.

En los dos cuestionarios aplicados se preguntó a las participantes qué significa para ellas enseñar la lengua inglesa, ya que de su concepción de la LE depende el tipo de actividades, la elección de materiales y otros factores que intervienen en su práctica docente. A continuación se muestran las respuestas de ambas participantes:

	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Irene	Desarrollar en los alumnos una serie de habilidades que les permita la interrelación y comunicación con otros hablantes de la lengua. Asimismo, familiarizarlos con la cultura	Proporcionar una herramienta que pueda ayudar en el desarrollo personal del estudiante

Sandra	Hablar de otra cultura, otros lugares, idiosincrasia, costumbres, ideas. Es transmitir mi gusto por conocer y aprender una lengua extranjera, es abrir un abanico de posibilidades para quién la habla	Enseñar la cultura de los angloparlantes, conocer cómo se comportan como grupo social; qué cosas son permitidas y cuáles no. Todo esto (y más) para que el alumno pueda desenvolverse en un medio de habla inglesa y pueda interactuar además de expresarse verbalmente o de forma escrita
---------------	--	--

En las respuestas anteriores es posible identificar que Irene cree que enseñar la lengua inglesa consiste en enseñar un conjunto de habilidades, y hace énfasis en familiarizar a los estudiantes con la cultura. Lo anterior coincide con lo que la participante mencionó en el Seminario 1, donde señaló que el objetivo académico es que se comuniquen y, de acuerdo con Irene, deben “hacerlo con propiedad”, es decir, pone énfasis en la competencia lingüística, ya que de otro modo los alumnos “terminan hablando como Jane y Cheetha”. En este sentido no fue perceptible un cambio en el sistema de *BAKs* sobre este aspecto, ya que en el segundo cuestionario la respuesta es más escueta y percibe a la enseñanza de la lengua inglesa como una herramienta para los estudiantes.

Asimismo la profesora comenta en el seminario 3 que su práctica educativa se ha visto influenciada por su propia experiencia en el aprendizaje de lenguas:

influye mucho cómo te enseñaron a ti ¿no?, pero también te das cuenta de que hay cosas que como te las enseñaron pues no era como la mejor manera... conforme vas dando clases y va pasando el tiempo pues también tú vas adecuando de acuerdo a las necesidades de tus alumnos, de acuerdo a tus experiencias previas, lo que te ha funcionado, lo que no te ha funcionado... porque hay cosas que... todavía son... maneras tradicionales de enseñar, pues tienen que seguir usándose, o sea, no tienes de otra... hay cosas que tienen que seguir siendo como fueron y han sido durante muchos años porque si no, no funciona

Si bien en este ejemplo no es posible distinguir un cambio en el sistema *BAK* de Irene, sí refuerza su posicionamiento frente a las maneras tradicionalistas de enseñar la lengua, aunque no se especifica detalladamente.

Por otra parte, es posible percibir que Sandra está consciente de otros elementos y no sólo de las habilidades. La profesora distingue el componente cultural, el criterio sobre la variación diatópica, la idiosincrasia y las formas de pensar de los hablantes de la lengua extranjera. En el segundo cuestionario, es perceptible la inclusión de los criterios sociopragmáticos pues indica que hay comportamientos permitidos y no permitidos en diferentes situaciones, además no sólo habla de una comunicación oral, lo cual indica su conocimiento sobre la variedad diamésica, la kinésica, la proxémica, por mencionar algunos, y cómo estos se utilizan en la LE.

A partir de sus respuestas, es posible percibir un pequeño cambio en las *BAKs* de Sandra, pues indican que está consciente de ciertos criterios sociopragmáticos. Aunque, como en el caso del primer cuestionario, no los identifique como tales.

3.5.4 Papel del profesor y de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje

Nuestro estudio nos permite encontrar que las *BAKs* que las profesoras tienen respecto a estos roles influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje vivido por los alumnos, ya que, como señalan Ishihara y Cohen (2014) “los antecedentes, conocimientos, experiencias y creencias del profesor tienen un impacto en qué y cómo enseñan” (2014: 21). A continuación se muestran las respuestas del cuestionario 1 y 2 respecto al papel desempeñado por el docente y el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje:

	Irene	Sandra
Papel del profesor (cuestionario 1)	Crear condiciones apropiadas para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, lograr que el alumno se sienta cómodo y en confianza. Propiciar herramientas para que el alumno construya su conocimiento. Ser guía, proveedor, asesor, etcétera.	Es un poco psicólogo, amigo, consejero, proveedor de información, facilitador de perspectivas de nuevas formas de ver el inglés porque hay a quienes no les gusta pero les enseño a verlo desde otro punto de vista.
Papel del profesor (cuestionario 2)	Soy guía y mediadora, en ocasiones la fuente de información –quien explica, aclara o despeja dudas y propicia nuevos conocimientos.	Son muchos los roles: facilitador: darles reglas de cómo funciona, cómo se usa y qué forma tiene la lengua; psicóloga: cuando algún alumno tiene problemas; amiga: cuando el vínculo T-S se hace fuerte y ellos necesitan un consejo o apoyo; monitor: revisar que las actividades se realicen de acuerdo a las instrucciones; coordinador.
Papel del alumno (cuestionario 1)	El alumno debe asumir su responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, planear horas de estudio, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, participar e interactuar con sus pares. Aprender no sólo del maestro sino de sus compañeros y buscar otras fuentes de información.	Son personas inteligentes, con deseo de aprender no sólo el sistema y cómo funciona una lengua extranjera sino más allá: la comunicación, cultura, la vida, similitudes y diferencias del español y su cultura con el inglés.
Rol del alumno (cuestionario 2)	Receptores. En algunas ocasiones preguntan sobre una estructura determinada (fuera del tema de clase). Leen, escriben, investigan, acerca de temas diversos, se comunican.	Participante activo en clase, compañero; el alumno debe hacer algo con la información recibida en clase: procesarla, utilizarla para hacer tareas asignadas y practicar (hacer ejercicios y aprenderla) ser inquieto, inquisitivo, curioso y preguntar por información, explicaciones, revisar en qué nivel está su proceso de aprendizaje. Ser responsable de su aprendizaje.

Por las respuestas de ambos cuestionarios apreciamos que Irene se considera una guía. Además, en el primer cuestionario señala su papel como proveedor y asesor, quien debe crear un ambiente adecuado para favorecer la enseñanza y el aprendizaje; en el cuestionario 2, Irene se asume como una fuente de información, es ella la que explica, aclara y promueve los nuevos conocimientos. Es claro ver que Irene se asume como responsable de dar a los alumnos la información nueva. Lo anterior corresponde

con lo observado en las clases, donde Irene presenta la información a los alumnos sin que se promueva una reflexión por parte de ellos, y en la cantidad de *teacher talk* observado en las clases. Lo anterior concuerda con la información referida en el rubro del papel del alumno: en el primer cuestionario Irene considera al alumno como un participante activo y autónomo, lo que contrasta un poco con lo descrito en el segundo cuestionario, donde señala a los alumnos como receptores. En este sentido, Irene señala una dualidad en los alumnos: por una parte los concibe como sujetos participativos y autónomos y, por otra parte, les confiere un papel pasivo de simples receptores.

Cabe señalar que en el seminario 3 Irene menciona que su principal fortaleza como profesora es tener empatía con los alumnos: “hay una buena relación con ellos”. Sin embargo, Irene tiende a percibir a los alumnos como individuos que deben ser instruidos, así lo afirma en el siguiente comentario: “sé que si ellos tienen que dar una presentación y a muchos de ellos les falta... tiene uno que empezar como de cero, a ver, de que no sabes nada, y aunque ya las hayas dado pues partimos de que quién sabe cómo las des, porque yo no te he visto”.

Asimismo, menciona que uno de sus puntos débiles puede ser “el no haber estado nunca inmerso en la cultura de la cual doy clase, creo que eso puede ser algo que a veces pueda afectar mis clases o pueda... ser algo que no haga muy bien en determinado momento”. Esta creencia puede incidir en cómo Irene promueve la competencia sociopragmática pues es algo que quizá intuya pero no ha experimentado completamente en la LE, por lo tanto, Irene no promueve la reflexión sobre los componentes sociopragmáticos cuando surgen en clase. Quizá si se presenta la

oportunidad de hacer un acercamiento sociopragmático, Irene sólo explica lo que ella conoce pero no profundiza en el tema.

Sandra, por su parte, considera que su papel como profesora es el de facilitadora y proveedora, incluso de llegar a tonos afectivos de amigo, consejero y psicólogo, lo cual es consistente en el segundo cuestionario. En cuanto al papel del estudiante, Sandra concibe a los alumnos como sujetos inteligentes, quienes no sólo aprenden una lengua sino aspectos culturales y sociales. Estos alumnos además contrastan los aspectos antes mencionados entre la L1 y la LE. En el cuestionario 2, Sandra le confiere al alumno un papel autónomo y activo, de alguien que debe practicar la lengua y hacer una tarea específica con la información.

Lo anterior refleja que las profesoras tienen concepciones diferentes sobre su papel como docentes. Irene se asume como la fuente de información, mientras que Sandra visualiza diversos papeles de acuerdo a las diferentes situaciones en las que se encuentre. Las *BAKs* que las participantes tienen respecto a su papel en el aula, influyeron en la manera en que adoptaron e incluyeron y desarrollaron los aspectos sociopragmáticos en el salón de clase. Por una parte, pudo observarse que Irene incluía estos aspectos, pero siempre era ella la que dirige la clase y a los alumnos; por el contrario, Sandra, al concebir a los alumnos como entes inteligentes, respeta sus ideologías y promueve la participación y reflexión entre ellos. Esto podría ser un hallazgo clave en nuestro estudio pues lo anterior indica que se debe concientizar a los profesores no sólo sobre la relevancia de incluir y abordar críticamente entre las actividades del salón de clase los criterios sociopragmáticos sino también sobre su papel como profesores al participar en estas acciones con los alumnos.

3.5.5 Identificación de los criterios sociopragmáticos

Al comenzar el estudio, mediante la observación de clases, fue posible conocer qué elementos sociopragmáticos identificaban las profesoras. En las clases observadas en la fase 1 de este estudio, se encontró que ellas reconocían algunos criterios sociolingüísticos tales como: la variación diafásica, la variación diamésica y la variación diatópica; de igual manera identificaron ciertos criterios pragmáticos: la organización textual y la organización discursiva, aspectos de cortesía, así como el orden de palabras.

En primera instancia Irene comentó en el seminario 1 que los criterios sociopragmáticos sí aparecen en las clases pero que hay temas que se prestan para hacer un abordaje y tratamiento más detallados y otros no. En este seminario también fue posible apreciar que Irene asoció inicialmente la cuestión sociopragmática con diferencias culturales. Asimismo, indica en el seminario 2 que en ocasiones los criterios sociopragmáticos aparecen espontáneamente:

a lo mejor hay veces que ni siquiera lo piensas y sale en el momento porque alguien te pregunta algo...[por ejemplo, los alumnos le preguntaron por qué] dices el *kleenex* en lugar de decir el pañuelo desechable, ¿por qué le das un nombre a algo de una marca en vez de llamarlo por su nombre?, pues por cuestiones culturales, cuestiones prácticas

En el comentario Irene reafirma que aunque identifica los aspectos sociopragmáticos, ella los asocia con cuestiones de tipo cultural. En el seminario 3, reportó que antes de comenzar el estudio sí estaba consciente de los criterios sociopragmáticos aunque no en su totalidad

de algunos sí, no de todos... la cuestión de lo que es formal, de lo que es informal, de la diferencia entre el inglés escrito y el inglés hablado, de lo que son muchas de las cuestiones culturales ¿no? pero también veo que hay muchas otras cosas de las cuales quizá aunque das dentro de tu clase pues no estás como muy familiarizadas con ellas ¿no? A lo mejor cuestiones que son mínimas y que uno no considera y ustedes ya a equis nivel, sí ya lo consideran como una diferencia

En este mismo seminario también comenta que los criterios que trabaja en clase son “con la cuestión del registro y con la parte del discurso, y con la cuestión cultural, básicamente son los tres aspectos”. En este seminario comentó que el elemento sociopragmático con el que había trabajado en la clase 1 era el tipo de escuelas desde una perspectiva cultural

dependiendo de cada cultura pues... son este tipo de escuelas que... para nosotros son raras, extrañas o inusuales y que para ellos pues pueden ser comunes hasta cierto punto porque es algo que ellos sí están viviendo ¿no? como el hecho de dar clases en una cueva o en una estación de tren

Es claro en este comentario que al inicio de este estudio la profesora sólo muestra una apertura cultural pues esa es una de sus asociaciones con el término sociopragmático. En la clase 2 sigue manteniendo esa perspectiva cultural pues el objetivo de esta segunda clase era “comparar los diferentes sistemas educativos... [lo cual] es parte de lo del programa... que tienen que ver cuáles son las diferencias ... que existen diferentes sistemas... que existen diferentes programas”.

Para la clase 4, la profesora trabajó con lo que reconoce en primera instancia, en otras palabras, Irene trabaja con la variedad diafásica, es decir, con “el tipo de lenguaje que se usa”, y también con la variedad diamésica. En el seminario 4 comenta que el objetivo de esta clase era que los alumnos “hicieran la diferenciación entre lo que era

una carta formal, una informal, que vieran, ...cómo se debe de redactar, el tipo de lenguaje que deben utilizar... cuáles son las restricciones en una carta formal o cuáles deben ser... los requisitos ... para escribir una carta formal". Es claro en este ejemplo que la profesora está consciente sobre estas variedades, ya que son estos criterios los más conocidos en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, en este seminario también logró identificar otros elementos

son cuestiones... de cortesía, también depende de la cultura ¿no?... si soy muy directo o que si puedo darle vueltas al asunto... por ejemplo, aquí en español tendemos mucho a hacer las cartas muy rebuscadas y, en cambio, en inglés son muy directas... vas como más al tema, al punto y no le damos tanta vuelta al tema

Irene logra identificar cuestiones de cortesía y de orden de palabras, así como de la organización discursiva, aunque en clase no se profundice tanto estos temas ni se contraste con otro tipo de cartas en ambas lenguas.

Finalmente, en la clase 5, Irene reconoce otros criterios, en este caso se refiere a los criterios pragmáticos sobre kinésica, oculesis, así como la organización discursiva. Puede apreciarse entonces la evolución de las *BAKs* de Irene. En un principio sólo reconoce cuestiones sobre registro, medio oral o escrito y sobre las variedades americana e inglesa; además también asocia la cuestión sociopragmática con el aspecto cultural, y al finalizar reconoce criterios de tipo sociopragmático aunque no llega a promover todavía una reflexión entre sus alumnos pues sólo presenta y habla un poco sobre estos aspectos.

Pasemos ahora a comentar lo que consideramos ocurrió con Sandra. En este caso podemos apreciar que, al igual que Irene, Sandra identifica plenamente las

variaciones diafásica, diamésica y diatópica, pero hace énfasis en que hay cosas o situaciones que no son sociopragmáticamente correctas. Coincide con Irene también en considerar el aspecto cultural como un tema sociopragmático, tal como expresa en el siguiente comentario durante el seminario 1: “lo que quiero hacer es que hagan presentaciones... decirles que trabajen el aspecto cultural de cualquier país... pero como lo van a hacer en inglés, pues se están enfrentando a conocer, cuáles son las diferencias culturales”.

En el seminario 1 indica que en el curso de *Speaking* “lo más importante para mí es exponerlos a diferentes acentos”, con la finalidad de que entablen conversaciones con personas de diferentes nacionalidades “si ellos van a un congreso... no voy a decir... usted habla inglés americano, no puedo platicar con usted... aunque medio entienda... no importa, tengo que interactuar con la gente”. En este ejemplo se observa que Sandra no sólo identifica la variación diatópica sino que además explica por qué la considera un aspecto importante para los alumnos desde un punto de vista práctico. De igual manera enfatiza que el estar familiarizada con los aspectos sociopragmáticos se debe a los viajes que ha realizado. Por ejemplo, en el seminario 1 comenta “yo creo que también te da un panorama distinto el haber conocido países de habla inglesa ¿no? ... porque entonces yo puedo ir hablando de cosas o pueden comparar países de habla inglesa”. En el seminario 2, Sandra vuelve a enfatizar esta idea: “de alguna manera esto no me es ajeno porque voy mencionando cosas, la experiencia de viajar”.

En el seminario 3, la profesora indica, al igual que Irene, que antes de comenzar el estudio era consciente de los criterios sociopragmáticos: “sí, consciente de que hay cosas que no se deben decir, hay cosas que no se deben preguntar”; también señala

que “si surge la duda de los alumnos [sobre cuestiones sociopragmáticas] sí lo aclaro”. Sandra señala nuevamente su creencia sobre la importancia de viajar, lo cual considera algo favorable para hablar o contar sus experiencias a los alumnos y así comparar conjuntamente la cultura de la L1 y la LE,

eso [se refiere a la aclaración de dudas] también te lo da haber viajado, no sólo a un país de habla inglesa...he estado en otros lugares y eso también te lo da... tomé un curso en Inglaterra, entonces conviví con personas de diferentes nacionalidades lo cual también es importante... A lo largo de las clases y de la experiencia de las situaciones que se van dando en clase uno lo trae a colación

En el seminario 3, Sandra comentó que el objetivo de la clase 1, durante la sesión de las presentaciones, era proveer a los estudiantes con otro tipo de conocimientos:

que no sea el conocimiento sólo de clase... de, ésta es la gramática, vamos a escuchar este diálogo, vamos a leer esta lectura sino como un poco más acerca de la vida real ¿no?, para que no haya precisamente ese shock cultural... el objetivo era cómo darles esa preparación

Este comentario contrasta con lo observado en la clase 1, la cual ha sido descrita anteriormente y en la que se encontró que las presentaciones de los alumnos sólo abordan las cuestiones culturales de manera superficial o, en palabras de Ishihara y Cohen, de manera objetiva:

se ha hecho una distinción entre cultura *objetiva* y cultura *subjetiva*. La cultura objetiva se refiere a los aspectos institucionales de la cultura, tales como sistemas políticos y económicos, y a sus productos como el arte, música y la gastronomía. La cultura subjetiva se refiere a los patrones de

creencias aprendidos y compartidos, a las características filosóficas y psicológicas que define un grupo de personas⁷⁸ (2014: 13).

En esta primera clase Sandra reconoce que hay diferencias culturales, sin embargo, el hecho de que los alumnos presenten información monográfica sobre un país no permite hacer una reflexión sobre el tema ni que se comparen otros aspectos además de los históricos, geográficos, o de usos y costumbres, por mencionar algunos. En la clase 2, la profesora proyecta videos en los que se emplean diferentes variantes lingüísticas. En esta ocasión la profesora promueve una reflexión en torno a este aspecto y los alumnos son capaces de contrastar a partir de cuestiones fonéticas, fonológicas y hasta emotivas de las culturas en la L1 y en la LE.

En el seminario 3, Sandra comentó que en la clase 3 había tratado de mostrar a los alumnos que “hay diferentes... modos de comportarse en el mundo... porque a veces puede uno cometer errores si viaja uno o igual si vienen... conocer nuestra cultura, nuestra manera de manejar los modales”. En esta clase, a diferencia de la anterior, la profesora buscó que las reflexiones surgieran de los mismos alumnos. Al inicio de esta clase la profesora comienza por activar las *BAKs* de los estudiantes sobre el tema de “los buenos modales” en su cultura. Los alumnos, al igual que la profesora, lograron identificar y reflexionar

⁷⁸ “A distinction has been made between objective culture and subjective culture. Objective culture refers to the institutional aspects of culture, such as political and economic systems, and to its products such as art, music and cuisine. Subjective culture refers to the learned and shared patterns of beliefs, behaviors and values of groups of interacting people, or in other words, the philosophical, psychological and moral features that define a group of people” (Ishihara y Cohen, 2014: 13).

sobre aspectos sociopragmáticos como la cortesía y la cronémica; asimismo el grupo contrastó las cultura oriental y occidental.

En la clase 4, Sandra se aventura a presentar en clase un tema pragmático: las máximas conversacionales de Grice. La profesora trabaja este tema a partir de lo que considera el “uso real de la lengua”, lo cual identifica en videos auténticos. A través del uso de estos videos la profesora pide a los alumnos que observen y comenten cómo funcionan las implicaturas, las metáforas, la toma de turnos, la variación diafásica, y el incumplimiento de las máximas conversacionales. Ella considera que es importante incluir este tema “porque a veces no nos damos cuenta cómo hablamos” y agrega su visión sobre una cuestión de tipo sociopragmático:

no sé si es la sociedad en México o es el momento en el que estamos viviendo pero mucha gente no... habla claro y le da vueltas a las cosas... sobre todo nuestra cultura como que no está permitido ser directo o culturalmente no es muy aceptado ser directo y otras culturas son así, directas

Este comentario indica que para Sandra existen contextos muy específicos que inciden en nuestro intercambio comunicativo. Esto concuerda con lo sugerido por Trosborg sobre la sociopragmática, la cual implica “el análisis de patrones significativos de interacción en situaciones sociales particulares y/o en sistemas sociales particulares. Por ejemplo, los actos del habla podrían ser realizados de forma diferente en diferentes

contextos y situaciones, así como en diferentes grupos sociales dentro de una comunidad de habla”⁷⁹ (1995: 35).

En la clase 5, Sandra aborda de nueva cuenta el tema cultural, sin embargo, a diferencia de la clase 1, esta vez se centra en el contraste cultural en relación a las actitudes y valores. Fue posible observar también que en esta clase los alumnos sí tuvieron oportunidad de reflexionar y discutir compartiendo sus propias experiencias con hablantes de otras lenguas.

Como puede notarse en los ejemplos antes descritos, Sandra cree estar consciente de la importancia de ciertos aspectos sociopragmáticos, y en un principio, al igual que Irene, relacionó estos criterios con la parte cultural; esto cambió hacia el final de la investigación, pues no solo presenta los elementos culturales sino que ahora los aborda desde una perspectiva cognitiva: es importante que los estudiantes estén conscientes del valor y posible efecto de sus *BAKs* sobre las actitudes y valores en la L1 y en la LE, además de reconocer que mucho de las mismas están basadas en creencias.

En comparación con Irene, Sandra pudo promover más reflexión entre sus alumnos porque quizá el hecho de haber viajado y conocido gente de diversas culturas incidió en las *BAKs* de la profesora sobre los estereotipos culturales y otros criterios sociopragmáticos como los de cortesía, kinésica, variación diafásica y diastrática.

⁷⁹ “the analysis of significant patterns of interaction in particular social situations and /or in particular social systems. For example, speech acts may be realized differently in different social contexts and situations as well as in different social groups within a speech community” (Trosborg, 1995: 35).

Sandra logra presentar la cultura de forma subjetiva, tal como lo sugieren Ishihara y Cohen, “un enfoque explicativo de la pragmática desarrolla las nociones de culturas subjetivas. En este enfoque, el uso pragmático de la lengua se caracteriza en términos de un abanico de normas pragmáticas o tendencias de las comunidades de la L2, en lugar de reglas prescriptivas absolutas”⁸⁰ (2014: 13).

Por otra parte, Irene identifica como una debilidad en su práctica docente la falta de contacto con la cultura de la lengua meta.

3.5.6 Definición de la competencia sociopragmática

La utilización del término “competencia sociopragmática” sufrió algunos cambios a lo largo del estudio. Anteriormente se ha comentado que ambas profesoras reconocen la variación diafásica, diamésica y diatópica, y que ambas también ligan la competencia sociopragmática con los aspectos culturales. Ahora revisaremos algunas aseveraciones en los que se expresan sus *BAKs* en torno a la definición de este término. A continuación se muestran los comentarios registrados en el seminario 3 y 4 sobre esta definición.

	Seminario 3	Seminario 4
Irene	“yo considero que esto tiene mucho que ver con la parte cultural, del lugar, de los usos... y costumbres del lugar... relacionados con la lengua”	“creo que es tener la habilidad de ser empático con otras culturas”
Sandra	“yo creo que serían situaciones en el uso de lengua que quizá si no conoce uno la cultura, puede cometer errores o haya	“el poder interactuar en otra cultura de manera fluida, a lo mejor aprender de errores que yo cometa o darme cuenta de

⁸⁰ “An explanatory approach to pragmatics builds on the notions of subjective cultures. In this approach, pragmatic use of language is characterized in terms of range of pragmatic norms or tendencies of L2 communities rather than absolute prescriptive rules” (Ishihara y Cohen, 2014: 13).

	malos entendidos ¿no? Pueden ser... en cuanto al idioma o culturales, un comportamiento, tal vez una conducta o palabras que no se deban de decir o gestos, señas”	lo que alguien más está haciendo ¿no? Podría ser... conocer qué cosas son apropiadas de decir o de hacer... a veces son señas, a veces son palabras, a veces es comportamiento o actitud... y que, por ejemplo, uno no tome a mal o se ofenda si alguien es muy directo o alguien le encanta el rollo y está dando vueltas al tema hasta llegar a algo concreto... conociendo la cultura uno se hace tolerante... y comprende: bueno así son, y se acepta las personas así, y poder tener una comunicación verbal y no verbal”
--	--	--

En las argumentaciones de Irene tal vez no se perciba a simple vista un cambio significativo pero si las analizamos detenidamente veremos que hay un ligero cambio. En un principio, Irene cree que la competencia sociopragmática se relaciona con las diferencias en el uso de la lengua que existen de una cultura a otra, posteriormente Irene comenta que esta competencia involucra la habilidad de ser empático, es decir, no sólo reconoce las diferencias culturales, sino que sabe que hay que entender emotivamente al otro, no se limita solo a verlo como un ente diferente sino que muestra cierta apertura hacia la aceptación del otro.

Por otra parte, Sandra reconoce en primera instancia que existen situaciones que no se consideran correctas desde la perspectiva sociopragmática, identifica también que los malos entendidos involucran otros aspectos además de los verbales como la conducta y los gestos. En segunda instancia, reconoce que no sólo se trata del uso de la lengua, ahora considera que la competencia sociopragmática implica también interactuar fluidamente en la otra cultura, que se pueden decir cosas y también hacer cosas que no se consideran apropiadas, y al igual que Irene, Sandra piensa que se debe aceptar al otro. Lo que las maestras pueden identificar hacia el final del estudio expresa la sensibilización que tienen respecto a la otra cultura, ambas muestran

apertura hacia la otredad, es decir, están abiertas a aceptar lo señalado por Wierzbicka (1991):

en diferentes sociedades y comunidades, la gente habla de forma diferente, estas diferencias en las formas de hablar son profundas y sistemáticas, reflejan diferentes valores culturales, o al menos diferentes jerarquías de valores; las diferentes formas de hablar, los diferentes estilos comunicativos pueden explicarse y comprenderse en términos de los diferentes valores culturales establecidos independientemente y de las prioridades culturales⁸¹ (en Trosborg, 1995: 45).

El siguiente apartado aborda las ventajas y desventajas identificadas por las participantes sobre la inclusión de los criterios sociopragmáticos entre las actividades del salón de clases, pero sobre todo en su práctica docente.

3.5.7 Ventajas de la inclusión de los criterios sociopragmáticos en el aula

A lo largo del estudio las participantes señalaron algunas ventajas sobre los criterios sociopragmáticos, por ejemplo Sandra relata que en su primera clase correspondiente a la segunda fase, buscaba integrar los aspectos sociopragmáticos desde la perspectiva del uso real de la lengua “para que no haya precisamente, ese *shock* cultural” y en seguida habla sobre su experiencia

a mí me pasó un poco, fue muy leve, recién llegué a Londres en el aeropuerto, oír el acento, así, fuerte... y verlo así como en vivo y a todo color eso si fue como ah [hace un gesto de sorpresa], entonces poner la antena ahí para entender

⁸¹ “*In different societies and different communities, people speak differently; these differences in ways of speaking are profound and systematic, they reflect different cultural values, or at least different hierarchies of values; different ways of speaking, different communicative styles, can be explained and made sense of in terms of independently established different cultural values and cultural priorities*” (Wierzbicka, en Trosborg: 1995, 45).

Por lo tanto, basada en su propia experiencia, Sandra busca darles herramientas a los alumnos sobre el uso real de la lengua para evitar malentendidos. La participante reafirma esta idea cuando comenta que “el otro punto es... hacerlos conscientes, *raise awareness* de que hay más allá del *bookish English*”. Este comentario encaja perfectamente con lo señalado por Santipolo (2011) como “sobredimensionamiento sociolingüístico”, el cual es “es típico de quien ha aprendido la lengua, sobre todo en un contexto de LE, con la lengua literaria como modelo casi exclusivo y habla, por lo tanto, una especie de variedad <<libresca>>” (pág. 58). En cuanto a la clase 2 de la segunda fase, Sandra comenta que su intención al presentar la variación diatópica era “ver cómo dentro de la ciudad... se hablan diferentes sociolectos y distinguirlos ¿no? y de esta manera estar consciente, aunque pareciera que no, lo pueden extrapolar a todo el país o a otras regiones en otros idiomas”. Sandra cree, posiblemente basada en sus experiencias, que presentar información sobre las variaciones diatópicas y diafásicas puede ayudar a los alumnos a enfrentar situaciones difíciles, donde puedan tener cabida el rechazo o los prejuicios. Aquí algunas de sus reflexiones sobre la importancia de enseñar los criterios sociopragmáticos:

el que en un momento dado, en la vida real se enfrenten a alguien y puedan decirle: a ver, no entendí, háblame más despacio, o ¿qué quisiste decir? Porque yo no entendí esto. Y no rechazar ¿no?... porque esto... no es para la clase, sino es para su vida posterior en que vaya a congresos y que salgan en su vida académica o su vida personal, viajen y puedan interactuar con la gente

esta información de que hay ciertas cosas que no debes decir o que las debes decir de otra manera o que en tal región hablan de tal modo... ya no llegas con el *shock* cultural o ya no llegas con prejuicios, eso de que el inglés británico es mejor o alguien opina que el americano es mejor ¿no? No hay mejor ni peor es solo diferente

En la clase 4, Sandra presentó las “Máximas conversacionales” de Grice. Al cuestionarla sobre la inclusión de este tema comentó:

contrastando su cultura, podría ser también que sirva como un punto de observación... o de reflexión porque yo les he dicho que toda la preparación que están recibiendo ahorita... les va a servir para el futuro... a lo mejor no lo ven tan claro, pero yo siento que... terminan su carrera, van a un congreso, hacen algo, se entrevistan con alguien o conocen y viajan, y ya van a traer esa información, que se van a enfrentar a cosas que no conozcan pero que, bueno, van a saber manejarlas

De igual manera, al promover la reflexión en la clase 5 sobre el tema de actitudes y valores, Sandra hace hincapié en las experiencias propias de los alumnos, las cuales enriquecen la clase:

[los alumnos] estuvieron reflexionando y fue ahí cuando mencionaron de diferentes compañeros de diversas culturas, de diferentes países, y eso es enriquecedor... igual se adaptan porque... los que viajan mucho tienen como esa flexibilidad también de adaptarse a otras culturas yo creo que eso también se los da, a los alumnos, el uno leerlo, conocer... cómo son... y da apertura a conocer otras culturas, a aceptar la gente de otra manera y poder interactuar, yo pienso que en ese sentido sí les es útil

Sandra también comenta que el trabajar con estos criterios sociopragmáticos en clase: “me pareció interesante y me hizo buscar material”. Sobre el material y la metodología de enseñanza se hablará en el siguiente apartado. Todo lo antes mencionado sobre Sandra concuerda con lo señalado por de Pablos:

el objetivo es pues, que nuestros estudiantes conozcan los hábitos, características y costumbres de nuestra sociedad y que, de este modo, puedan mostrar una actitud tolerante ante aquellas normas que no se ajusten a las de su L1. No pretendemos que estas normas o hábitos los hagan suyos sino que, simplemente, sepan que existen y que forman parte de la lengua que están aprendiendo (2006: 515).

En cuanto a Irene, se observó que, para ella, la importancia reside en los contrastes que existen entre las dos culturas, pues como ya se ha mencionado anteriormente, Irene muestra sólo una apertura cultural, por ejemplo, sobre la clase 1, la profesora comenta que el objetivo de esta lección era: “que... vieran que existen otro tipo de escuelas que no todo es la escuela tradicional que ellos conocen... que sepan que hay esta diversidad en el mundo... que no nada más por cuestión lingüística sino también por otras situaciones”. En el siguiente comentario, Irene comenta sobre los malentendidos a los que pueden enfrentarse sus alumnos:

yo sí les digo, a ver... ¿qué querías decir? Porque tu intención sé que no era pero lo que preguntaste es esto... a lo mejor en español da lo mismo... si usas ciertas palabras pero en inglés puede provocarte un problema o que la persona te puede malinterpretar a lo que está diciendo

Si bien Irene identifica un problema de tipo sociopragmático, es claro que todavía lo asocia con el uso de tiempos gramaticales, en el caso anterior, el uso del presente perfecto y el pasado simple en inglés, “entonces sí tienen que ubicar bien cuál es la situación y en qué momento se usa uno y en qué momento se usa el otro... a ver, aquí hay este foquito... de que es diferente”.

Posteriormente Irene comenta sobre la importancia de la variación diamésica y diafásica incluidas en las clases 3 y 4. De acuerdo con ella, se trató de sensibilizar a los alumnos sobre estas variaciones: “se tienen que percatar que en su vida diaria no se dirigen igual a un amigo... a un maestro... a sus papás o a un jefe, entonces si eso lo hacen en su vida cotidiana y de manera oral, que eso lo traspolen también a la parte

escrita”. En la clase 5 sobre cómo dar una presentación, la profesora también reflexiona sobre la importancia de los criterios sociopragmáticos incluidos en la misma sesión:

yo realmente considero que la herramienta, o sea, de cómo dar una presentación, o de pararte en público, sea en una clase, en una junta, en lo que sea, en cualquier lugar que se te pueda presentar, digo hasta en una reunión social ¿no? pues son elementos y herramientas muy importantes y muy válidas... para tu vida diaria

De igual manera, Irene reafirma la utilidad de estos criterios, los cuales no siempre aborda pero aclara que si llega a surgir en clase algún cuestionamiento al respecto: “creo que es algo útil...siento que a veces sí es algo que nace de mí, porque...es algo que no está totalmente marcado en el programa y hay veces que surge dentro de las dudas de los mismos alumnos”.

En el seminario 4 se preguntó a las participantes cuál consideraban era más importante, la competencia lingüística o la competencia sociopragmática, con la finalidad de conocer sus *BAKs* al respecto. Irene respondió lo siguiente “yo creo que la lingüística es más importante, o sea, el que se puedan comunicar y finalmente pues la otra si se equivocan o si cometen algún error pues la vida los va a hacer que aprendan ¿no?”. Lo anterior coincide con el enfoque en torno al trabajo lingüístico en su práctica docente y en algunos de los comentarios que se han analizado anteriormente, donde es posible detectar una tendencia más marcada hacia las formas lingüísticas. En otra ocasión, Irene comentó que una de sus debilidades como profesora era no haber estado inmersa en la cultura de la lengua que enseña, esto coincide con el siguiente comentario: “son cosas [se refiere a los criterios sociopragmáticos] que uno nunca da... son cuestiones más de la vida diaria y de la vida cotidiana... entonces son cosas que

creo que se adquieren más estando inmersos en la cultura”. Irene también cree que las diferencias entre la lengua inglesa y nuestra cultura no son tan abismales. Si bien es cierto que estas diferencias no son tan grandes, también es cierto que los profesores de lenguas algunas veces tienden a dar este tipo de información por sentada, coinciden con lo expresado por Irene

hay cosas sí muy marcadas y que sí tiene uno, sobre todo en ciertas culturas... que no te puedes acercar a la otra persona, que tienes que tomar distancias, en las culturas asiáticas, pero... creo que en cuanto a la cultura...de habla inglesa y la nuestra pues las diferencias son, sí hay muchas pero tampoco son tan drásticas. Y sí la cuestión lingüística por ejemplo, sí implica muchas de estas cuestiones... por ejemplo el uso de los tiempos... los significados, en fin, que ahí si hago mucho hincapié en que ahí sí cuidado porque sí los significados son muy diferentes

En apartados anteriores ya se ha mencionado que lo expresado por Irene contrasta con lo señalado por Thomas (1983), quien afirma que los errores de tipo lingüístico pueden ser identificados y corregidos fácilmente, sin embargo, los errores de tipo sociopragmático pueden conducir a que el no nativo hablante sea percibido de manera negativa. De igual manera Llach (2005) señala que:

una competencia pragmática imperfecta va a provocar la aparición de errores pragmáticos. Es decir, si un aprendiz de LE no posee los conocimientos socioculturales y lingüísticos adecuados relativos al uso de la lengua meta en contexto, o sea, qué estructuras gramaticales y léxicas usar en qué contextos y con quién, entonces su producción o comprensión en LE resultará en algún modo inapropiada, en el sentido de que se desviará de la norma sociocultural que rige el intercambio comunicativo concreto (pág. 96).

En efecto, Irene tiene razón cuando declara que los errores de tipo sociopragmático se aprenden a través de la experiencia, sin embargo, todavía no se da cuenta que a través de este tipo de error los alumnos pueden ser catalogados de

manera negativa, mientras que esto no sucede cuando se cometen errores de tipo lingüístico. De acuerdo con Irene, la ventaja de incluir los criterios sociopragmáticos es “que ellos estén preparados para enfrentar alguna situación”.

Las *BAKs* de Irene contrastan ligeramente con las de Sandra, quien cree que ambas competencias son importantes, sin embargo, Sandra también reconoce que en su práctica docente, el factor lingüístico ha estado presente porque a ella le gusta la gramática:

yo creo que ambas son igual de importantes, en mucha de mi práctica enseñando inglés, ha sido un gran énfasis en la gramática porque a mí me gusta la gramática... y entonces trato de hacerla como dinámica y clara... también siento que es importante saber qué puedo decir y qué no puedo decir en qué circunstancias, en qué lugar

Sobre las ventajas de los criterios sociopragmáticos Sandra comenta lo siguiente: “yo creo que les daría un enfoque práctico en su aprendizaje, porque...en algún momento van a viajar, van a ir a un congreso”, asimismo considera que no hay desventajas y señala que aunque no sabía la teoría sobre estos criterios, ella intuía que eran importantes: “me parece importante... que aun sin tener la teoría... desde que inicié a dar clases, yo hacía cosas, a lo mejor es mi propia intuición”. Por sus palabras, se percibe que para Sandra, el estar en contacto con la cultura, a través de los viajes, ha sido un factor importante que quizá haya influido en las *BAKs* sobre la competencia sociopragmática, pues a pesar de que resalta la cuestión gramatical, también se muestra consciente sobre lo que se dice y cómo se dice.

Finalmente las participantes comentaron sobre el acercamiento que tuvieron a la competencia sociopragmática a lo largo del estudio, a continuación se presentan sus apreciaciones:

Irene: me ha hecho un poco más consciente... de que existe esta otra parte aunque siempre lo haya incluido en mis clases... pero a lo mejor, pues sí, ahora se fija uno más en ciertos detalles que antes a lo mejor pues daba uno por hecho.

Sandra: me pareció interesante... y me hizo reflexionar sobre lo que hago o que he hecho.

Podemos deducir entonces que sí hubo una reflexión sobre la práctica docente de las profesoras, reconocieron algunos criterios que ya se incluían en sus clases y reflexionaron sobre otros que les eran desconocidos o que daban por sentado. Por lo tanto es posible afirmar que los propósitos investigativos siguiendo los planteamientos metodológicos de la IA se cumplieron al trabajar con las participantes pues cabe recordar que, según Burns (2009), la IA implica el ser auto-reflexivo y crítico sobre nuestra práctica profesional, en este caso la práctica docente de las informantes. Así, las profesoras se encuentran en este momento en la etapa 4, correspondiente a la reflexión crítica, de acuerdo con las etapas o pautas propuestas en el modelo de Burns. El ejercicio de reflexión sobre la práctica docente siempre es beneficioso para los profesores, así lo señalan Ishihara y Cohen:

mientras que el conocimiento y las creencias que los profesores tienen con respecto a su enseñanza pueden escaparse de la atención o el análisis consciente, la reflexión crítica y enfocada puede ayudar a hacer accesibles el conocimiento y las creencias a los profesores mismos. Esta sensibilización

explícita puede ser benéfica para la enseñanza si hay una conexión entre lo que los maestros saben, creen y hacen en el aula⁸² (2014: 29).

3.5.8 Metodología de enseñanza de los criterios sociopragmáticos

Este apartado busca mostrar de qué manera las participantes abordaron los criterios sociopragmáticos en el aula. Para comenzar, revisamos los cuestionarios en los que se preguntó a las participantes qué métodos o enfoques guían u orientan su práctica docente. De igual manera se les pidió que mencionaran las 5 actividades que llevan a cabo con más frecuencia en el salón de clase. Lo anterior se hizo con la finalidad de verificar si realmente las actividades que realizan en el aula corresponden con el método que utilizan. En el siguiente cuadro se muestran las respuestas de cada participante:

		Método o enfoque	Actividades
Irene	Cuest. 1	“Depende del tema, las necesidades y los alumnos. Puede ir desde las repeticiones, crear situaciones, proyectar... en ocasiones hay necesidad de memorizar conceptos”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de textos 2. Videos 3. Situaciones para temas gramaticales 4. Ejercicios para practicar estructuras
	Cuest. 2	“Holístico. Depende del tema”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver videos, son muy claros y representativos 2. Leer artículos 3. Discutir temas diversos 4. Ejercicios de vocabulario 5. Ejercicios de gramática

⁸² “while knowledge and beliefs that teachers have with regard to their teaching may escape conscious attention or analysis, focused critical reflection can help make the knowledge and beliefs accessible to the teachers themselves. This explicit awareness can be beneficial to teaching if there is a connection between what teachers know, believe, and do in the classroom” (Ishihara y Cohen, 2014: 29).

Sandra	Cuest. 1	“Hacer que los alumnos sean autónomos, piensen, que busquen, que pregunten”	1. Comprensión auditiva 2. Analizamos el discurso: el tono, vocabulario, intención y situación.
	Cuest. 2	“Trato de promover autonomía, independencia, tomar responsabilidad del aprendizaje no solamente dentro del salón de clase”	“el curso de <i>speaking</i> da para hacer muchas cosas: a. trabajar un tema social-debates b. improvisar: darles un minuto para hablar de algo; c. entrevistas, d. crear un diálogo utilizando aspectos pragmáticos. e. Lectura-analizar el tema, discutirlo f. Presentaciones orales de los alumnos en grupos o individual

Tabla 3.2. Método o enfoque utilizado por las participantes y actividades correspondientes.

Como se puede apreciar, no hubo cambios significativos por parte de Irene pues en ambos cuestionarios menciona que el enfoque que ella utiliza es holístico, lo cual permite que se adapte a diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. En las actividades realizadas en el aula, Irene se mantiene en la misma línea en ambos cuestionarios, salvo en el cuestionario 2, donde incluye la discusión sobre diversos temas.

Sandra, por su parte, también se mantiene firme sobre su enfoque, el cual tiene el objetivo de hacer autónomo al alumno. Por otra parte, en cuanto a las actividades llevadas a cabo en el aula, puede observarse que la respuesta cambia de un cuestionario a otro: en el primero sólo describe las actividades de comprensión auditiva y análisis del discurso; en el segundo cuestionario, la profesora remarca más las actividades orales encaminadas hacia el debate y la discusión de temas específicos, y es clara la inclusión de la perspectiva sociopragmática, al crear diálogos e improvisar situaciones, lo cual coincide con lo sugerido por Santipolo (2011), Padilla (2001), de Pablos (2006), Llach (2005) y Cots (1994).

Aunado a la metodología, las profesoras también reflexionaron sobre los materiales utilizados para la enseñanza de los criterios sociopragmáticos. Irene comenta que uno de los retos para incluir estos criterios fue el material: “encontrar el material adecuado, le demanda a uno mucho tiempo... porque luego ve uno “n” mil videos pero no es lo que uno quiere, o son muy largos, o incluyen cosas que nada que ver con los temas o el nivel como están explicados pues no, tendría uno como que resumirlos, en fin...” Esto contrasta con lo descrito por Sandra:

quizá antes no había tantos recursos como ahora... ahora es fantástico que uno teclea lo que sea, ya sea escrito o en video... y audio... antes era difícil... era buscar grabaciones y que pues a veces no eran tan auténticas y ahora cualquiera sube un video y eso es súper auténtico... la tecnología ahorita está ayudando muchísimo.

Los comentarios dejan entrever el posicionamiento de ambas profesoras. Por una parte Irene busca que los videos encajen en su clase, que no salgan del tema, que no sean muy largos. Por otra parte, Sandra considera una ventaja que las personas suban videos pues para ella esos videos son materiales auténticos que puede aprovechar en clase. En este sentido, lo comentado por Sandra se acerca mucho a lo señalado por Brandimonte:

[las] grabaciones de diálogos reales; los audiovisuales, imprescindibles para completar el acto verbal con sus muestras reales de lengua, contextualizadas y acompañadas de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que proporcionan una información ideal desde el punto de vista pragmático discursivo. La amplia producción cinematográfica y la programación televisiva con sus series, tertulias, anuncios, debates y *reality shows*, ofrecen un abanico de posibilidades inagotables (2006: 205).

De acuerdo con Sandra, sus estudiantes fueron capaces de percibir los criterios sociopragmáticos de manera consciente debido a la tecnología: “ven más videos y más cosas en tiempo real o recientes, entonces sí, sí se dan cuenta de cosas de manera consciente”.

Para incluir los criterios sociopragmáticos las profesoras investigaron sobre estos temas e hicieron una búsqueda y recopilación de materiales. En el seminario 4 Irene comenta lo siguiente: “he buscado, es más he cambiado videos... porque unos hacen como más tediosos, otros son muy repetitivos, pero que les sean un poco más atractivos, que les sean como más significativos”. Si bien se recomienda el uso de material auténtico, Santipolo (2011) menciona algunas ventajas y desventajas al respecto. Entre éstas últimas se encuentran las que señala Irene, a saber: complejidad lingüística, complejidad cultural, difícil calibración y difícil simplificación y didactización. Pese a estas desventajas, son varios los autores (Santipolo, 2011; Padilla (2001); de Pablos, 2006; Llach, 2005 y Cots, 1994) que recomiendan el uso del material auténtico para abordar el eje sociopragmático en clase.

Sandra, por su cuenta comenta:

sí me puse a buscar... porque como te decía la vez pasada, de repente como que no me era muy claro, así de, es muy pragmático o... qué es la pragmática, no podía definirla, pero sin embargo, también haciendo un análisis mío, del tiempo que llevo trabajando, siento que he hecho cosas de manera intuitiva y no tan teórica, pero sin embargo, las he hecho por el camino... hacia dónde va la teoría... intuitivamente he hecho cosas en enseñarles pragmática, o pronunciación, o inclusive la manera misma de enseñar, lo he trabajado... y ya leyendo, pues no estaba yo tan equivocada ¿no?, lo hice bien.

Sandra reflexiona sobre su práctica docente y aclara que aunque no conocía los criterios conceptualmente, sí los integraba en clase por intuición, y que afortunadamente lo ha hecho bien.

Irene también comenta que el abordaje de los criterios sociopragmáticos en clase depende en gran medida de los alumnos y de las *BAKs* de éstos:

depende del tipo de grupos... hay unos como que son más curiosos que otros... algunos se interesan más por ciertas cuestiones que otros, pues quizá por sus diferentes antecedentes, o sus experiencias, o el si ya hablan... o estudian otro idioma... donde también ya tienen ese comparativo de: ah pero es que en italiano lo hacemos así o se dice así, o esto sí existe o no existe, entonces creo que también ese tipo de cosas sí hacen la clase más variada y más enriquecedora.

A ambas profesoras también se les preguntó cuál consideraban que era la mejor forma de enseñar los criterios sociopragmáticos o de incluirlos en clase. Irene respondió lo siguiente:

yo creo que tiene que ser más de manera natural... luego muchas veces si se los explica uno es más difícil entenderlo, que cuando de ellos sale la curiosidad, o cuando están viendo un ejemplo, no sé, en una película, en un video... ya lo ven cómo pasa de manera natural en un ambiente, pues digamos de esa cultura... que el tratar de explicarles muchas cosas...

Irene considera que los materiales “reales” son los mejores para desarrollar la competencia sociopragmática. Sandra también coincide en el uso de videos para explicar ciertas cuestiones pues considera que dar explicaciones puede ser más complicado: “a mí me ayudó el video porque si yo hubiera tenido que explicar... siento que ahora los muchachos son más visuales, más bien audiovisuales... siento que necesitan, o no sé si es la influencia del internet, de la computadora, el ver y estar

escuchando cosas”. Para Sandra, en su investigación un factor importante fue: “yo creo que el que me diera curiosidad y que buscara y leyera cosas eso ayudó, es un apoyo importante”.

De igual modo, Sandra considera que los ejercicios donde los alumnos deban crear diálogos basados en un ejemplo son los más apropiados para desarrollar la competencia sociopragmática.

De alguna manera, las profesoras están experimentando lo que Rose (1999) define como *PCR* por sus siglas en inglés *pragmatic consciousness-raising*, es decir, la toma de consciencia pragmática, la cual tiene como objetivo

no enseñar explícitamente las diferentes formas de, por ejemplo, llevar a cabo un acto del habla... sino exponer al alumno a los diferentes aspectos pragmáticos de la lengua (L1 y L2) y proveerlos con las herramientas analíticas necesarias para que ellos logren sus propias generalizaciones sobre el apropiado uso del lenguaje en contexto⁸³ (pág. 171).

Mediante el uso de videos, las profesoras exponen a sus alumnos a situaciones y usos reales de la lengua, para que los alumnos escucharan y observaran a gente real y, a partir de eso, promover su reflexión sobre diferentes cuestiones, como actitudes, variaciones, por mencionar algunas.

Hemos revisado en este apartado qué actividades y materiales utilizaron las participantes para abordar los factores sociopragmáticos en el aula. Asimismo, nos

⁸³ “not to teach explicitly the various means of, say, performing a giving speech act ...but, rather, to expose learner to the pragmatic aspects of language (L1 and L2) and provide them with the analytical tools they need to arrive at their own generalizations concerning contextually appropriate language use” (Rose, 1999: 171).

permitieron conocer algunas ventajas y desventajas de dichos materiales. Comentemos ahora el cierre de nuestro estudio sobre la promoción de la competencia sociopragmática mediante una discusión.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo se abordan, a manera de conclusión, alguna de las implicaciones más relevantes del estudio. Asimismo se detallan algunas recomendaciones para los docentes de inglés como lengua extranjera que encuentren de utilidad la empresa aquí reportada.

4.1 IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Consideramos que nuestro estudio tiene implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sobre todo en lo referente a las prácticas educativas de los docentes, ya que en esta investigación fue posible explorar algunas de las creencias, suposiciones y conocimientos o *BAKs* de dos profesoras de inglés en nivel superior. Del mismo modo es posible apreciar un cambio perceptible en dichas *BAKs*, como resultado de haber sido profesionales enfrentadas con las posturas que convencionalmente solían tener. Dicho cambio en sus apreciaciones es consecuencia de haber sido observadoras mismas de su práctica académica siguiendo las pautas o lineamientos de la I-A, entre las cuales se encuentra su participación en un trabajo de deliberación mediante su participación en un seminario. Esto concuerda con nuestra primera pregunta de investigación: ¿Qué creencias, suposiciones y conocimientos (*BAK*) tienen los profesores de inglés respecto a la competencia sociopragmática? Explorar y discutir las *BAKs* de las participantes nos permitió conocer lo que sucede dentro del aula y cómo se abordan los criterios sociopragmáticos en las clases de inglés del CELE, campus Ciudad Universitaria.

En primera instancia, se encontró que las *BAKs* de las participantes influyen en la forma en que preparan las clases y en la manera en que plantean y llevan a cabo las actividades didácticas. Como se ha visto, sus creencias y experiencias propias son un factor decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE (Pajares 1992; Woods 1996; González, 2006; Kavanoz, 2006; Brown, 2011; Karaata, 2011; Muñoz, Palacio y Escobar, 2012; Lopes y Santos, 2013; Ishihara y Cohen, 2014). Es obvio, y los estudios así lo comprueban, que todo lo que los profesores llevan consigo al salón de clase –llámese materiales, videos, canciones, posicionamientos pedagógicos, por mencionar algunos aspectos– es producto del bagaje cultural, de las creencias y experiencias personales de cada profesor. Por lo tanto, como plantea Woods (1996), no podremos encontrar una clase de lengua que sea igual a otra, aun cuando ésta fuera impartida por el mismo profesor, en el mismo nivel, y utilizando el mismo libro de texto, cada clase es única. Nuestro interés por conocer qué *BAKs* tienen algunos profesores de inglés acerca de la competencia sociopragmática responde a los mismos propósitos de la IA: conocer de cerca un problema para buscar mejorías en una práctica social determinada. En este caso, buscar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa y tener estudiantes con un aprendizaje más eficaz.

En la segunda pregunta de nuestra investigación queríamos saber qué aspectos de la competencia sociopragmática identifican los profesores de inglés en su enseñanza; encontramos que los elementos sociolingüísticos con los que están bien familiarizados son la variación diafásica, la diamésica, la diastrática y la diatópica, y con algunos criterios como la cortesía, y la organización discursiva y textual. Sin embargo, esta familiarización resulta ser muy superficial pues muchas veces abordan en clase

estos aspectos de la lengua pero sin explicar sus implicaciones sociales y culturales. Una vez que comenzamos a trabajar con las participantes bajo las orientaciones de la I-A, Irene y Sandra tuvieron oportunidad de reflexionar en torno a otros elementos sociopragmáticos y sociolingüísticos que quizá no habían tomado en cuenta para incluir en sus clases, tal es el caso de la variación diastrática y de elementos supralingüísticos como la kinésica, la proxémica, la oculusis, el lenguaje no verbal, la toma de turnos, la cronémica y la cortesía, entre otros. Hacia el final de la investigación, las participantes pudieron discutir acerca del papel de alguno de estos aspectos en alguna de sus clases, intentando contextualizar su pertinencia y tratando que el alumno reflexionara sobre ellos.

Todo esto nos lleva a plantear la necesidad de que los docentes de lenguas reconsideren la inclusión y discusión de los elementos que conforman la competencia sociopragmática y que no den nada por sentado. Razón por la cual se recomienda iniciar acciones de formación continua que apunten hacia un trabajo de sensibilización y reflexión crítica con los profesores de lenguas.

Nuestros hallazgos también indican que la formación de las profesoras tiene un gran peso en la forma de enseñar la lengua inglesa. Irene, por ejemplo, tiende a promover una clase basada en el estudio morfosintáctico de la lengua pues, según ella, aprendió la lengua inglesa de una manera tradicional. Considerando la edad de la participante, seguramente aprendió la lengua con un enfoque estructuralista muy utilizado en los años 60 y 70. Algo similar pasa con Sandra, quien a lo largo de su carrera como profesora de inglés, ha hecho énfasis en la gramática porque a ella le gusta este aspecto de la lengua aunque ella reconoce la importancia de lo que se debe

o no decir dependiendo del contexto. Sin embargo, las profesoras difieren respecto a la manera de presentar o introducir el componente sociopragmático pues Irene considera que debe ser de manera natural y espontánea, mientras que Sandra se sirve de los medios audiovisuales para dicho fin pues considera que sus alumnos son “visuales” y por lo tanto necesitan observar los diferentes tipos de interacción. Asimismo, Irene promueve el uso de *role-plays* para acercar a los alumnos al tema sociopragmáticos. Sandra, por otra parte, conduce a los alumnos hacia la sensibilización de dicho tema promoviendo así la reflexión personal de cada individuo.

Otro de los hallazgos más notorios es que el hecho de estar en contacto con la realidad cultural de la lengua inglesa sí incide en el desarrollo de la competencia sociopragmática de los profesores, hecho relacionado con nuestra tercera pregunta de investigación: ¿de qué manera las *BAK* de los profesores promueven o limitan el desarrollo de la competencia sociopragmática de sus alumnos? Irene comentó en uno de los seminarios que una de sus debilidades como profesora es no haber estado inmersa en la cultura, lo cual contrasta con el caso de Sandra quien hizo una estancia en el Reino Unido y ha tomado además cursos de Lengua y Cultura.

Lo mismo se aprecia en las respuestas de los cuestionarios aplicados a varios profesores de inglés. Los profesores que respondieron que incluían aspectos sociopragmáticos en sus clases, fueron los profesores que habían estado, en algún momento, inmersos en la cultura angloparlante. Las experiencias que los profesores de inglés tuvieron al entrar en contacto con la cultura anglosajona, pudo ser un factor decisivo en la sensibilización sobre la importancia del eje sociopragmático en la comunicación. Es por esta razón que los profesores entienden, aunque no

nesariamente de manera teórica, que los criterios sociopragmáticos sí influyen en la comunicación y, por lo tanto, merecen ser incluidos en sus clases de lengua. Las reflexiones, comentarios y ejercicios aplicados en clase de las participantes analizados en la presente investigación son evidencia de que efectivamente hubo una reflexión crítica de las participantes tal como propone la IA cumpliendo así el propósito de nuestro estudio.

4.2 RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos encontrados en este estudio, y con miras a mejorar las prácticas educativas de los profesores de lenguas, se recomienda promover un trabajo de reflexión crítica entre los profesores. Una manera eficaz de hacerlo podría ser la utilizada en este estudio, es decir, aplicando los planteamientos metodológicos e investigativos de la Investigación-Acción. Por medio de este conjunto de procedimientos, se puede promover la autorreflexión de los profesores, lo cual les permite reestructurar sus conocimientos, representaciones y creencias sobre su práctica docente y sobre el papel de la competencia sociopragmática y su promoción en el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, se recomienda el uso de materiales auténticos y la adopción de un análisis comparativo-contrastivo (Santipolo, 2011) siempre que se tenga un acercamiento al eje sociopragmático de la lengua.

Nos permitimos sugerir también la inclusión del componente sociopragmático en los planes y programas de los cursos de lengua y las licenciaturas de formación de profesores, pues consideramos que es en esta etapa de preparación que los futuros profesores de lenguas adoptan, modifican y desarrollan las *BAKs*, las cuales influirán en su toma de decisiones en el aula. Si el componente sociopragmático está presente

durante la formación del profesor, sin duda alguna estará presente en sus prácticas de clase y, de esta manera, los alumnos, al igual que los docentes titulares, podrán sensibilizarse sobre las diferencias intra e interculturales que rigen en el uso de una LE.

Sabemos que, desde hace algunos años, ha habido un intento por incluir temas relaciondos con aspectos sociopragmáticos en los libros de texto, no obstante, consideramos pertinente comenzar por adoptar un cambio en nuestras propias prácticas docentes. Este cambio puede realizarse de manera personal, pero es necesario primero hacer un trabajo colegiado para que los profesores puedan incluir actividades o tareas de corte sociopragmático en sus aulas; incluso diseñar y desarrollar algunas actividades si los materiales utilizados en las diferentes instituciones no cuentan con ellas. El intercambio académico resulta imperante si se quiere fortalecer el desarrollo de la competencia sociopragmática en los estudiantes de una LE. Aún falta un largo camino por recorrer pues todavía no se han establecido bien a bien los parámetros para poder evaluar pertinentemente la referida competencia sociopragmática, es en esta área en la que podemos realizar propuestas innovadoras, resultantes de un trabajo de investigación docente con carácter crítico y formador.

4.3 REFLEXIONES PERSONALES

El proceso investigativo aquí reportado me permitió reflexionar sobre mis propias *BAKs*, acerca de diferentes aspectos presentes en mi práctica profesional, mis procedimientos metodológicos en la práctica de clase y la lengua meta como un complejo objeto cultural.

Aplicar el estudio conforme a las pautas de la I-A, me permitió reflexionar sobre mi labor docente como maestra de inglés, algo que nunca antes había hecho y que resultó benéfico para mí y mis alumnos, pues me atreví a mirar la lengua inglesa desde la perspectiva sociopragmática, lo cual me llevó a incluir actividades de este tipo en mis clases. Esta investigación me permitió darme cuenta que la lengua inglesa es más que un sistema de reglas finitas, es algo vital y dinámico que no puede limitarse al estudio a través de ejercicios repetitivos y descontextualizados; pude reflexionar sobre todos los elementos extralingüísticos que entran en juego en la comunicación, los cuales los profesores pasamos por alto la mayoría de las veces, ya sea porque los desconocemos o por falta de tiempo. Trabajar con los alumnos en torno a los elementos sociopragmáticos les permitió reflexionar sobre su propia L1 y su cultura, e integrar esos conocimientos al proceso de aprendizaje de una L2. La promoción de una competencia sociopragmática permite que los alumnos y los profesores se sensibilicen sobre las diferencias no sólo interculturales sino intraculturales, lo cual favorece las condiciones para hacer a los sujetos más abiertos y dispuestos a aceptar y entender al otro, quien quiera que éste sea, pues dicha competencia intercultural implica también el poner en práctica elementos como la transigencia, la tolerancia, la curiosidad y la intuición suficientes para escuchar a los otros y, de esta manera, dar paso a la construcción de uno mismo en la realidad de la lengua meta, acción que busca asegurarnos una comunicación más eficaz, plena y formativa.

REFERENCIAS

- Alfaro, M. N., Colín, M., da Silva Gomes, H. M., & Herrera, L. (2008). *La Investigación-acción y la formación teórica-crítica del docente de lenguas extranjeras: manual teórico-práctico*. México, D.F: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Departamento de Lingüística Aplicada.
- Ángeles Delgado, P., Oropeza Gracia, E. V., García Landa, L. (en prensa) "Conceptos y criterios para la elaboración de actividades basadas en el desarrollo de competencias sociopragmáticas".
- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33: 401-415.
- Blin, B., & Herrera, L. (2009). La recherche-action comme outil pour transformer ses pratiques. Récit d'une expérience menée au Mexique". *Le français dans le monde*, 28-30.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *Tesol Quarterly*, 32(1), 9-38. Recuperado de <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/Borg-TQ-32-1.pdf>
- Brandimonte, G. (2006). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. En Álvarez, A. et al. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 196-207). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0194.pdf
- Bravo, D. & Bernal, M. (2015). *Perspectivas sociopragmáticas y socioculturales del análisis del discurso*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Bravo Gaviro, A., & Bravo Gaviro, J. M. (2010) Reflexión sobre la sociopragmática y la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Autodidacta*, 3:126-130. Recuperado de <http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/>
- Bray, E., & Harsch, K. (1996). Using Reflection/Review Journals in Japanese Classrooms.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 210-220. Recuperado de <http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/2010%20Brown%20et%20al%20TATE%20accepted%20author%20version.pdf>

- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching a guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1): 71-87. Recuperado de <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2994/2596>
- Cestero M., A. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Chang, Y. F. (2011). Interlanguage pragmatic development: the relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence. *Language sciences*, 33: 786-798.
- Cots, J. M. (1994). Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos*, 11, 46-52. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_41/a_633/633.html
- English Program*. (2012). México: UNAM, Fes Acatlán, Departamento de inglés. Centro de enseñanza de Idiomas.
- Erickson, F., & Schultz, J. (1982) *The counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.
- Flórez, J. E. & Suárez, V. P. (2014) *Criterios Sociolingüísticos y Pragmáticos para el Diseño, Evaluación y Selección de Materiales de Enseñanza de Lenguas*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Fukuya, Y., Reeve, M., Gisi, J., & Christianson, M. (1998). Does Focus on Form Work for Teaching Sociopragmatics? Trabajo presentado en la Twelfth International Conference on Pragmatics and Language Learning, University of Illinois, Urbana-Champaign. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452736.pdf>
- García Córdoba, F. (1999). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para la elaboración de cuestionarios*. México: Editorial Spanta.
- González Peláez, M. E. (2008). English teachers' beliefs about communicative competence and their relationship with their classroom practices. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 10: 75-89.
- Grice, H. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Gutiérrez, O.S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. 25-44 Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/16/16_0513.pdf
- Hamel, R. E. (1984). Análisis conversacional. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 2(3): 9-89.
- Harlow, L. (1990). Do they mean what they say? Sociopragmatic Competence and Second Language Learners. *The Modern Language Journal*, 74(3): 328-351.
- Herrera G., L., & Suárez G., P. V. (2014) *Con buenos modales se llega lejos: reporte de una experiencia en curso sobre la elaboración y selección de materiales de trabajo para la clase de LE con perspectiva sociolingüística y pragmática*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ishihara, N. & Cohen, A. D. (2014). Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet. New York: Routledge.
- Ivanova, O. (2013). La competencia pragmática en español L2: un caso de inmigrantes rusohablantes en inmersión lingüística continua. *Lengua y migración* 5(1): 57-18 Universidad de Alcalá. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19557/Competencia_Ivanova_LM_2013_5_1.pdf?sequence=1
- Karaata, C. (2011). Assumptions and pedagogical knowledge: teaching and learning according to teachers of English. *H. U. Journal of Education* 41: 224-254. Recuperado de <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141CEMAL%20KARAATA.pdf>
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *NetWork*, 6: 105-119. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado de <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kavanoz, S. H. (2006). An exploratory study of English language teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about learner-centeredness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2): 3-9
- Llach, A. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. In *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0094.pdf

- Lengeling, M. (2012). Use of Journals in Qualitative Research. En *Alternative Methods for Undertaking Qualitative Research*. México: Universidad de Guanajuato, (pp. 13-37).
- Lenguas y culturas extranjeras: nuevo modelo curricular*. (2004). México: UAM, Unidad Iztapalapa, División Ciencias Sociales y Humanidades.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for language educators: a sociolinguistic perspective*. New York: Routledge.
- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: a study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1): 5-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4615>
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*, 48(1), 57-65.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: the social dimension*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya.
- Morales Ruiz, J., (2010). Estudio cualitativo de la enseñanza del lenguaje sociopragmático en el español como segunda lengua. ¿Cuál es el rol que le adjudica el profesor HN y HNN a la sociopragmática? (Tesis de maestría inédita). Stockholm University. Recuperado de <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:381517/FULLTEXT02.pdf>
- Muñoz, A. P., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1): 143-158.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *Tesol Quarterly*, 30(1), 131-153.
- Ohta, A. S. (1997). The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. *Pragmatics and language learning*, 8: 223-242.
- Oxenden, C., Koenig, C., & Seligson, P. (2008). *American English file. Student Book 3*. New York: Oxford University Press.

- Oxenden, C., Koenig, C., & Seligson, P. (2008). *American English file. Workbook 3*. New York: Oxford University Press.
- Pablos, O., C. de (2006). La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. In *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 515-519). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/16/16_0513.pdf
- Padilla, C.M. (2001) "Algunas claves para evitar el fallo sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2". En D. Levey, M. A. Losey and M. A. González (eds.), *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 451-462.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3): 307-332. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170741>.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 43(3): 493-527.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3): 385-399.
- Rose, K. R. (1999) Teachers and students learning about requests in Hong Kong. En Hinkel, E. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press, págs. 167-180.
- Sáez, F. T. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Herrera, F. et al. *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>
- Saiz Pérez, I. (2004). *La adquisición de la competencia sociopragmática: ¿Son las estancias en el extranjero la clave de su éxito?* (Tesis de Maestría inédita). Stockholm University. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:291719/FULLTEXT01.pdf>
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Sánchez Sarmiento, R. (2005). El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 586-593). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf
- Santipolo, M., & Di Siervi, Carolina. (2011). El enfoque socio-glottodidáctico en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español. En Derosas, M., & Torresan, P. (Eds.), *Didáctica de las lenguasculturas: nuevas perspectivas*. Buenos Aires: Sb. Recuperado de http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/torresan_2011.pdf
- Sarac-Suzer, S. (junio, 2008). Coping with Sociopragmatic Failure: Suggested Activities. *Humanising Language Teaching*, 10(3). Recuperado de <http://www.hlomag.co.uk/jun08/mart04.htm>
- Surbeck, E., Han, E. P., & Moyer, J. E. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.
- Taguchi, N. (2012). *Context, individual differences and pragmatic competence*. Bristol Buffalo: Multilingual Matters.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terborg, R. & García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus habitantes*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2): 91-112. [.fb23430aa5fc/1/thomas_failure_wimba_SCORM.zip/files/thomas_pragmatic_failure.pdf](https://www.researchgate.net/publication/3122430aa5fc/1/thomas_failure_wimba_SCORM.zip/files/thomas_pragmatic_failure.pdf)
- Toledano, A. M. (2013). *La competencia sociopragmática en aprendices suecos de español como lengua extranjera: El caso de la descortesía no auténtica*. (Tesis de maestría inédita). Stockholm University. Recuperada de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639527/FULLTEXT01.pdf>
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. Berlin New York: Mouton de Gruyter.
- Varela Olguín, A. L. (2011) *La pragmática en libros de texto para la enseñanza de inglés: La competencia pragmática en textos de enseñanza de inglés como lengua extranjera*. España: Editorial Académica Española

- Van Compernelle, R. A. (2011). Developing second language sociopragmatic knowledge through concept-based instruction: A microgenetic case study. *Journal of pragmatics*, 43(13), 3267-3283.
- Vela López, A. (2013). *El humor y la ironía en la clase de español como lengua extranjera: Los poemigas de Luis Eduardo Aute como ejemplo*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33424/1/Memoria_Master_A_Vela.pdf
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge England New York: Cambridge University Press.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

http://cele.unam.mx/documentos/informes/InformeAnual_2011_2012.pdf (marzo 2015)

<http://ced.cele.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/wp-admin/post.php?post=13&action=edit> (febrero 2014)

http://cele.unam.mx/documentos/informes/INFORME_ANUAL_mayo2013_mayo2014.pdf (marzo 2015)

APÉNDICES

APÉNDICE A. CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE DATOS

[]	= sobreposición de voces en medio del turno (traslape)
(.)	= pausa y silencio (hasta tres (3) segundos) (unidad de tiempo mayor será cronometrada)
((incomp.))	= incomprensible o inaudible en la grabación
/	= transición o cambio rápido hecho por el mismo hablante
MAYÚSCULAS	= énfasis prosódico
MAYÚSXXXXX	= nombre propio del sujeto
“	= entonación ascendente o frase interrogativa
‘	= entonación descendente
:	= alargamiento de la vocal
::	= alargamiento mayor de la vocal
P	= profesor
Ao	= alumno
Aa	= alumna
A	= varios alumnos del grupo o alumno no identificado
(())	= comentarios
<u>subrayado</u> o→	= ejemplo comentado en el análisis

APÉNDICE B. ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS, SUPOSICIONES Y CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS (2006-2013).

Título	Autor(es) y año	Objetivo de la investigación	Metodología	Participantes	Lugar	Idioma	L2/LE
Teacher's beliefs about assessment in an EFL Context in Colombia.	Muñoz, Palacio & Escobar. 2012	Analizar las suposiciones de los profesores respecto al sistema de evaluación	Encuestas, reportes escritos y entrevistas	62 maestros (30 mujeres y 32 hombres)	Centro de Idiomas Universitario en Colombia	inglés	LE
An exploratory study of English language teachers' beliefs assumptions, and knowledge about learner-centeredness	Kavanoz, 2006.	Explorar las <i>BAKs</i> de los maestros sobre la enseñanza centrada en el alumno / observar como estos maestros implementan este tipo de enseñanza en el salón de clase	Observaciones, entrevistas individuales y reflexiones de los profesores después de cada clase	1 grupo control de 6 maestros (escuela pública) 1 grupo control de 7 maestros (escuela privada)	Primaria pública y privada en Estambul	inglés	LE
Assumptions and pedagogical knowledge: teaching and learning according to teachers of English	Karaata, C. 2011	Identificar las orientaciones de los maestros respecto a las prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje de una LE. /Identificar hasta qué punto la visión de los profesores se traslapan con la visión de los programas de entrenamiento.	Dos cuestionarios (1 sobre enseñanza, 1 sobre aprendizaje)	197 maestros (117 mujeres y 80 hombres)	Varias escuelas públicas y privadas de nivel primaria, secundaria y universidad en Estambul	inglés	LE

Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: a study with primary teachers	Lopes, J. & Santos, M. 2013	Analizar si los maestros de podían ser agrupados de acuerdo a sus creencias sobre la enseñanza /observar si existe una relación entre las creencias de los profesores y el objetivo en el aula; y verificar si las creencias de los profesores conllevan diferentes prácticas en el salón de clase.	Tres cuestionarios individuales y anónimos (1 cuestionario de creencias educativas, 1 cuestionario de los objetivos de la enseñanza, y 1 cuestionario tipo inventario sobre las prácticas en el aula)	279 maestros de 1ro a 4to año.	Primarias públicas en Portugal	portugués	L1
English teachers' beliefs about communicative competence and their relationship with their classroom practices.	González, P. 2008	establecer la relación entre las prácticas en el aula y las creencias de los maestros respecto a la competencia comunicativa	Entrevista semiestructurada y observación de clases	2 profesoras de inglés como LE	Universidad Nacionalidad de Bogotá	inglés	LE
Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitude	Brown, G. 2011	Explorar los efectos de nivel de los profesores en las concepciones de evaluación para entender la relación entre el contexto social y las concepciones de los maestros.	Cuestionario (áreas: evaluación, enseñanza, currículo)	1,398 profesores (784 de primaria y 614 de secundaria)	83 escuelas primarias y secundarias del estado de Queensland, Australia.	inglés	L1

APÉNDICE C. ESTUDIOS SOBRE LA COMPETENCIA SOCIOPRAGMÁTICA (1990-2013).

Título	Autor(es) y año	Objetivo de enseñanza	Nivel	Objetivo de la Investigación	Metodología	Instrumento	Idioma	L2/LE
Does focus on form work for teaching sociopragmatics?	Fukuya, Reeve, Gisi & Christianson. 1998	Peticiones	TOEFL ⁸⁴ 500-599	Aprendizaje basado en tareas vs. Aprendizaje nocio-funcional	2 grupos experimentales y 1 grupo control. Pre-test y post-test.	Role-play	inglés	L2
Do they mean what they say? Sociopragmatic Competence and Second Language Learners	Harlow, L. 1990	Peticiones	---	Observar estrategias para realizar peticiones	1 grupo de NH 1 grupo de NNH	Cuestionario Role-play	francés	L2
Developing second language sociopragmatic knowledge through concept-based instruction: A case study.	van Comperolle, R. 2011	Pronombres franceses <i>tu</i> vs. <i>vous</i>	Intermedio	Concept-based instruction	Sesión tutoría basada en concept-based instruction	Tarjetas con diagramas pedagógicos y explicaciones conceptuales	francés	L2
Interlanguage pragmatic development: the relation between pragmalinguistic competence and	Chang, Y.-F. 2011	Pedir disculpas	Principiante bajo, principiante alto y, intermedio bajo e	Relación entre la competencia pragma-lingüística y la competencia sociopragmática.	4 grupos control	Discourse Completion Task (basado en escenarios)	inglés	LE

⁸⁴ Test of English as a Foreign Language

sociopragmatic competence			intermedio alto					
Estudio cualitativo de la enseñanza del lenguaje socio-pragmático en el español como segunda lengua	Morales, R. J. 2010	Competencia socio-pragmática	NH y NNH	Nivel de competencia sociopragmática de profesores NH vs NNH	4 profesores NH 8 profesores NNH	Encuesta y entrevista semi-estructurada	español	L2
La competencia pragmática en español L2: un caso de inmigrantes rusohablantes en inmersión lingüística continua.	Ivanova, O. 2013	Rasgos de desacierto en la conversación	C1 – C2 según el MCER ⁸⁵	Conocer los mecanismos pragmáticos en L2	4 hablantes NNH de origen ruso	Entrevista semiestructurada grabada	español	L2
La competencia sociopragmática en aprendices suecos de español como lengua extranjera: el caso de la descortesía no auténtica.	Toledano, F. 2013	Descortesía		Nivel de competencia sociopragmática	Encuesta	Material audiovisual auténtico	español	LE

⁸⁵ Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

APÉNDICE D. CUESTIONARIO 1



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de la Maestría en Lingüística Aplicada

Bianca S. García Mendoza
Correo electrónico: bian_ka81@hotmail.com

“Creencias, suposiciones y conocimientos de los profesores de inglés como lengua extranjera en la Fes Acatlán”

Cuestionario

Estimado(a) colega:

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre las creencias, suposiciones y conocimientos que los profesores de inglés como LE tienen respecto a diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La información que se proporcione a este proyecto será totalmente confidencial. Agradezco tu colaboración.

Nombre: _____

Niveles que impartes: _____

Fecha: _____ **Edad:** _____

Por favor responde las siguientes preguntas.

I. Estudios Profesionales

1. Último grado de estudios (por favor especifica el área)

2. ¿Cuántos años tienes enseñando inglés? _____

3. ¿Cuentas con alguna de las siguientes certificaciones? Marca con una X tus opciones:

TOEFL FCE CAE CPE

OTRO (Especifica) _____

4. ¿Has tenido alguna estancia en el extranjero? De ser así, por favor especifica el lugar y fecha de la estancia.

II. Lengua y metodología

5. ¿Cómo defines “lengua inglesa”?

6. Describe brevemente tu papel como profesor:

7. Describe el papel de tus estudiantes en el aula:

8. ¿Qué método(s) o enfoque(s) orienta(n) tu práctica como profesor?

9. ¿Qué criterios o aspectos metodológicos aplicas en la preparación de una clase?

10. En tus clases, ¿se habla de temas sociales, culturales, económicos, políticos de la cultura meta o de la(s) cultura(s) propia(s)?

No _____

Sí _____ ¿De qué manera los aboradas?

11. Menciona las 5 actividades que llevas a cabo con más frecuencia en el salón de clase.

12. ¿Qué habilidades (producción escrita, comprensión de lectura, producción oral, comprensión auditiva) crees que son más importantes desarrollar entre los alumnos y por qué?

13. ¿Crees que es importante enseñar las normas sociales que rigen el uso de la lengua meta? ¿Por qué?

14. ¿Consideras importante enseñar las variaciones de registro (formal/informal) de la lengua meta?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

¿Cómo abordan este aspecto en clase?

15. En tus clases ¿incluyes frases idiomáticas o *slang*?

No _____

Sí _____

Siempre Frecuentemente A veces Rara vez

¿Cómo tratas en clase este tipo de vocabulario?

16. Personalmente, en tu desempeño verbal, ¿lo utilizas?

17. En tus clases, ¿señalas las diferencias entre un medio escrito (carta, mensaje, anuncio de periódico) y un medio oral (conversación telefónica, pedir un favor, etc.)?

No _____

Sí _____

Siempre Frecuentemente A veces Rara vez

¿Cómo abordas estas diferencias en clase?

18. En tus clases ¿incluyes las variantes de inglés de otras regiones o países?

No _____

Sí _____

Siempre Frecuentemente A veces Rara vez

¿Cómo lo haces?

¡ GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

APÉNDICE E. CUESTIONARIO FINAL



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de la Maestría en Lingüística Aplicada

Bianca S. García Mendoza
Correo electrónico: bian_ka81@hotmail.com

“Creencias, suposiciones y conocimientos de los profesores de inglés como lengua extranjera”

Cuestionario

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre las creencias, suposiciones y conocimientos que los profesores de inglés como LE tienen respecto a diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La información que se proporcione a este proyecto será totalmente confidencial. Agradezco tu colaboración.

Fecha: _____

Nombre: _____

Niveles que impartes: _____

Lengua materna (L1): _____

Lengua que aprendiste en segundo lugar (L2): _____

Lengua que aprendiste en tercer lugar (L3): _____

L4: _____

Si hablas otras lenguas por favor menciona cuáles en el orden en que las hayas aprendido:

Edad (encierra una opción): a) 20-30 b) 31-40 c) 41-50 d) 51-60 e) 60+

Por favor responde las siguientes preguntas.

III. Estudios Profesionales

5. Último grado de estudios (por favor especifica el área)

6. ¿Cuántos años tienes enseñando la(s) lengua(s) que enseñas?

7. ¿Qué niveles impartes?

8. ¿Cuentas con alguna(s) certificación(es)? Por favor especifica cuál(es):

9. ¿Has realizado alguna estancia o intercambio académico en el extranjero? De ser así, por favor especifica el lugar y fecha de la estancia.

10. Si realizaste una estancia o intercambio académico, ¿en qué situaciones usabas el inglés y para qué? Marca tus respuestas en la tabla de abajo.

Encierra en cada casilla de la tabla el número de acuerdo con la frecuencia con que lo hacías:

0=Nunca 1=Rara vez 2=Algunas veces 3=Frecuentemente

USOS DE LA LENGUA INGLESA	SITUACIONES						
	En las clases	Con tus compañeros fuera de clase	Con tu asesor o profesores	Con tus compañeros de dormitorio	Con la familia que te hospedó	En la calle	En lugares públicos
Saludar/ Despedirse	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir asesorías	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Expresar opiniones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir aclaraciones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir favores	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir disculpas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Escribir correos o mensajes de textos	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Realizar llamadas telefónicas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

11. ¿Has realizado algún viaje por recreación a otro país o región de habla inglesa? Por favor enlista los lugares:

12. Si has realizado uno o más viajes recreativos a algún país de habla inglesa, ¿en qué situaciones usabas el inglés y para qué? Marca tus respuestas en la tabla de abajo. Encierra en cada casilla de la tabla el número de acuerdo con la frecuencia con que lo hacías:

0=Nunca 1=Rara vez 2=Algunas veces 3=Frecuentemente

USOS DE LA LENGUA INGLESA	SITUACIONES							
	En la calle	En el hotel	En centros comerciales	En restaurantes	En el transporte público	Con amigos	Con la familia	En el súper mercado
Saludar/ Despedirse	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir indicaciones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Para requerir un servicio	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir aclaraciones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir favores	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir disculpas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Quejarse	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Realizar llamadas telefónicas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Expresar opiniones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

IV. Lengua y metodología

13. ¿Cómo defines “comunicación”?

14. ¿Para ti qué es “lengua”?

15. Para ti ¿qué significa enseñar la lengua inglesa?

16. Describe brevemente tu papel como profesor en el aula:

17. Describe el papel de tus estudiantes en el aula:

18. ¿Qué método(s) o enfoque(s) guía(n) tu práctica como profesor?

19. ¿En qué te basas para preparar una clase?

20. En tus clases ¿se habla de temas sociales, culturales, económicos, políticos de la lengua meta? Encierra una opción:

Siempre **1-2 veces** **1-2 veces** **1-2 veces** **Nunca**
 a la semana **al mes** **al semestre**

¿De qué manera abordas estos temas en la clase? (si nunca incluyes estos temas, pasa a la siguiente pregunta).

21. Menciona las 5 actividades que llevas a cabo con más frecuencia en el salón de clase y describe brevemente la que más te gusta.

22. ¿Qué habilidades crees que son más importantes desarrollar en los alumnos y por qué?

	Importante	Moderadamente importante	Poco importante	Nada importante	¿Por qué?
Producción escrita					
Comprensión de lectura					

Producción oral					
Comprensión Auditiva					
Comprensión Audiovisual					

23. En tu opinión, ¿cuáles de estos aspectos de la lengua meta, crees que son más importantes enseñar a los alumnos? Pon una **X** en la casilla correspondiente.

	Importante	Moderadamente importante	Poco importante	Nada importante
Orden de las palabras				
El lenguaje no verbal (gestos, señas, la mirada)				
Cómo tocar o no tocar a las personas				
El uso del espacio o la distancia				
El uso/referencias del tiempo				
La toma de turnos				
Entender lo que no se dice de manera explícita (implicaturas)				
Organización discursiva				
Organización textual				
El uso de metáforas				
Las reglas de cortesía				
Cómo decir que no				
El uso de frases idiomáticas (o <i>slang</i>)				

Si elegiste la opción **Nada importante**

¿Por qué consideras que no es importante enseñar este/estos aspecto(s)?

24. ¿Cuándo contrastas el uso de la lengua meta en situaciones formales e informales, cómo lo haces? ¿Qué actividades utilizas?

25. Personalmente, en tu desempeño verbal, ¿utilizas frases idiomáticas o *slang* en inglés? En cada una de las siguientes situaciones, encierra el número que indica la frecuencia de uso. Si la respuesta es **No**, marca con una **X**.

1=Rara vez 2=Algunas veces 3=Frecuentemente

	SI	NO
Con tu familia	1 2 3	
Con amigos en fiestas	1 2 3	
Con amigos en pequeñas reuniones	1 2 3	
Cuando piensas	1 2 3	
Cuando hablas solo	1 2 3	
Cuando hablas con tus alumnos fuera del aula	1 2 3	
En tus clases	1 2 3	
Con tus colegas en tu sitio de trabajo	1 2 3	
Con tus colegas fuera del trabajo	1 2 3	

26. ¿Qué diferencias crees que son importantes señalar en el salón de clase entre un medio escrito (carta, mensaje, anuncio de periódico) y un medio oral (conversación telefónica, pedir un favor, etc.)?

¿Cómo abordas estas diferencias en clase? ¿Qué tipo de actividades utilizas para sensibilizar a los alumnos en este aspecto?

27. ¿Qué actividades realizas para enseñar las variantes del inglés de otras regiones o países?

En tu vida diaria, ¿para qué utilizas el inglés? Encierra el número en cada casilla de acuerdo con la frecuencia con que lo hacías:

0=Nunca 1=Rara vez 2=Algunas veces 3=Frecuentemente

USOS DE LA LENGUA INGLESA	SITUACIONES				
	En la calle	En el trabajo	Con amigos	Con Colegas fuera del trabajo	Con la familia
Saludar/Despedirse	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir indicaciones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Para requerir un servicio	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir aclaraciones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir favores	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Pedir disculpas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Quejarse	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Realizar llamadas telefónicas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

Expresar opiniones	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Bromear	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

¡ GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Apéndice F. Cuadro de Incidencias

Informante	Representaciones iniciales entre las informantes	Seminario 1	Seminario 2	Seminario 3	Seminario 4	Reflexión final
		Objetivos	Objetivos	Objetivos	Objetivos	
		<ul style="list-style-type: none"> • Explicar la segunda fase de la investigación. • Presentar las pautas de la IA, a través de artículos con información puntual para discutir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los criterios sociopragmáticos y cómo se pueden abordar en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir las actividades en el aula. • Promover la reflexión sobre sus prácticas docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir las actividades en el aula. • Promover la reflexión sobre sus prácticas docentes. • Definir el concepto de la competencia sociopragmática. 	
A r g u m e n t o s E x p u e s t o s						
Irene	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incluye la variación diafásica y diastrática a través de “una situación similar en su propio ambiente o pido lo trasladen a su vida diaria”. Se utilizan videos o <i>handouts</i>. ✓ Enfatiza la forma correcta de la lengua. ✓ Realiza “ejercicios para practicar estructuras”. Los alumnos “necesitan, practicar su habilidad comunicativa porque 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciona los aspectos sociopragmáticos con aspectos culturales. ✓ “El principal objetivo es que los alumnos se comuniquen”, pero “tienen que hacerlo con propiedad”, por lo tanto deben conocer bien la lengua (los aspectos formales). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce las convenciones de la lengua inglesa pero no las cuestiona pues ya las ha asimilado y aceptado. ✓ Insiste en que los alumnos aprendan dichas convenciones aunque no promueve la reflexión sobre las diferencias entre la L1 y la LE. ✓ Es consciente de la 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sigue enfatizando la estructura gramatical. ✓ Señala que no haber “estado inmersa en la cultura”, incide negativamente al presentar aspectos sociopragmáticos: “creo que eso puede ser algo que a veces pueda afectar mis clases o pueda...ser algo que no haga muy bien en determinado momento”. ✓ Menciona estar consciente de los 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce los criterios sociolingüísticos como las variedades diafásica y diastrática. ✓ Reconoce algunos criterios pragmáticos como la kinésica, la deixis y la cortesía. ✓ Considera que estos criterios son importantes en el ámbito académico y personal: “yo considero que la herramienta... de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Admite que los criterios sociopragmáticos no están contemplados en el programa. ✓ Señala que la inclusión de dichos criterios sólo toma lugar cuando ella lo considera necesario o cuando los alumnos preguntan algo específico. ✓ Al final pudo reconocer otros criterios pragmáticos sobre kinésica,

	<p>siguen teniendo muchos errores básicos al hablar".</p>		<p>variación diamésica y la variación diafásica, no obstante, todavía no expone de manera explícita en que consiste la variación diamésica.</p>	<p>criterios sociopragmáticos antes del estudio: "de algunos sí, no de todo...la cuestión de lo que es formal, de lo que es informal, de la diferencia que existe entre el inglés escrito y el inglés hablado, de lo que son muchas de las cuestiones culturales".</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Reconoce la variación diamésica y la variación diafásica. ✓Respecto a la sociopragmática comenta: "tiene mucho que ver con la parte cultural, del lugar, de los usos, ahora sí que usos y costumbres del lugar... relacionados con la lengua". 	<p>cómo dar una presentación, o de pararte en público...son elementos y herramientas muy importantes y muy válidas para tu vida diaria".</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Cree que la enseñanza o inclusión de temas sociopragmáticos debe ser de manera inductiva y espontánea. ✓Respecto al desarrollo de la competencia sociopragmática en los alumnos comenta: "ponerlos como en un <i>role-play</i> con diferentes situaciones... no es lo mismo que entres a un <i>fast food</i>, o que entres a un restaurant de lujo... ¿Cómo te vas a comportar?". ✓Sigue enfatizando más la competencia lingüística sobre la competencia sociopragmática. ✓Sobre su participación en la IA comenta: "me ha hecho un poco más consciente de 	<p>oculesis, así como la organización discursiva, lo cual indica una evolución de las <i>BAKs</i> de Irene.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Declara que los errores de tipo sociopragmático se aprenden a través de la experiencia. ✓No se da cuenta que los alumnos pueden ser catalogados de manera negativa al cometer errores sociopragmáticos. ✓La ventaja de incluir los criterios sociopragmáticos es "que ellos [los alumnos] estén preparados para enfrentar alguna situación".
--	---	--	---	---	---	---

					<p>que existe esta otra parte, aunque siempre lo haya yo incluido en mis clases, pero a lo mejor... ahora se fija uno más en ciertos detalles que antes a lo mejor pues daba uno por hecho".</p> <p>✓Define la sociopragmática como: "la habilidad de ser empático con otras culturas".</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Sandra	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentan diferencias culturales pero no se comparan ni se analizan desde la perspectiva sociopragmática. ✓ Los alumnos desean “aprender no solo el sistema y cómo funciona una lengua extranjera, sino más allá: la comunicación, la cultura, la vida, similitudes y diferencias del español y su cultura con el inglés.” ✓ El elemento sociopragmático se halla de manera implícita. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciona la sociopragmática con los aspectos socioculturales, los cuales deben ser conocidos por los alumnos. ✓ Incluye en clase la variación diatópica y la variación diacrónica. ✓ Enfatiza su experiencia en países de habla inglesa. ✓ Sin saberlo, toca el tema de la facilidad compartida. ✓ Los alumnos “deben conocer diferentes acentos de la lengua meta”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vuelve a señalar la importancia de viajar a países de habla inglesa y establecer contactos con “nativo hablantes”. ✓ Afirma que el contacto con la LE es esencial para comprender la cultura de la L2. ✓ Sabe que algunas acciones no son sociopragmáticamente correctas. ✓ Posiblemente es consciente de otros criterios sociopragmáticos pues ejemplifica cómo ha abordado ciertos temas en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfatiza la estructura gramatical: “sea el curso que sea y el nivel que sea énfasis en la pronunciación y en la gramática”. ✓ Menciona estar consciente de los criterios sociopragmáticos antes del estudio: “sí, consciente de que hay cosas que no se deben decir... hay cosas que no se deben preguntar... eso también te lo da haber viajado”. ✓ Reconoce la variación diatópica y la variación diafásica además del fallo pragmático. ✓ Respecto a la sociopragmática comenta: “Creo que...serían situaciones en el uso de la lengua que quizá si no conoce uno la cultura, puede cometer errores o haya malos entendidos... Puede ser...en cuanto al idioma o culturales, un comportamiento tal vez, una conducta o palabras que no se deban de decir o gestos, señas”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce los criterios pragmáticos y la necesidad de hacer reflexionar a sus alumnos sobre el papel de los mismos. ✓ Se enfoca más en cuestiones actitudinales y de conducta hacia ciertos criterios pragmáticos. ✓ Reconoce los siguientes criterios: la cortesía, la toma de turnos, las implicaturas, la cronémica, la deixis. ✓ Identifica el fallo pragmático y los estereotipos (Thomas, 1983). ✓ Señala la importancia de la flexibilidad de adaptación que se relaciona con la facilidad compartida (Terborg y García Landa, 2011). ✓ Sobre la enseñanza e inclusión de temas sociopragmáticos señala que los medios audiovisuales son útiles pues ella cree que sus alumnos son visuales: “me pareció interesante y me hizo buscar material”. ✓ Respecto a la 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Señala que realizó su propia búsqueda teórica y de materiales didácticos. ✓ Inicia su propia investigación a través de la cual identifica ciertos aspectos que ya había utilizado o enseñado por intuición. ✓ La IA permitió a la participante “reflexionar sobre lo que hago o que he hecho”.
--------	---	---	---	--	--	--

					<p>identificación del desarrollo de la competencia sociopragmática en los alumnos comenta: "creo que lo hice cuando estuvieron hablando de sus experiencias con otros, con extranjeros, o de lo que ellos les contaban, o de experiencias propias, el que están ahorita conscientes que hay esas diferencias culturales y que pueden bloquear la comunicación o crear un problema".</p> <p>✓Piensa que debe existir un balance entre la competencia lingüística y la competencia sociopragmática: "Me pareció interesante y me hizo reflexionar sobre lo que hago o lo que he hecho."</p> <p>✓Sociopragmática es: "poder interactuar en otra cultura de manera fluida, a lo mejor aprender de errores que yo cometa o darme cuenta de lo que alguien más está"</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>haciendo... podría ser... conocer qué cosas son apropiadas de decir o de hacer, a veces son señas, a veces son palabras, a veces es comportamiento o actitud...</p> <p>Conociendo la cultura uno se hace tolerante... y comprende bueno, así son, y se acepta a las personas así, y poder tener una comunicación verbal y no verbal".</p>	
--	--	--	--	--	--	--

