

Enseñanza y aprendizaje de lenguas

Nuevos escenarios

E. Viviana Oropeza Gracia
Victoria Zamudio Jasso
José Martín Gasca García
(coordinadores)



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



10. Uso y adaptación de material comercial para el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la clase de lengua extranjera¹

PATRICIA ÁNGELES DELGADO
patyangelus@yahoo.com.mx

LAURA G. GARCÍA LANDA
garlanster@gmail.com

E. VIVIANA OROPEZA GRACIA
viviana.oropeza@cele.unam.mx

LARISSA GUZMÁN BONILLA
larissa.guzman@cele.unam.mx

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Diversos estudios han mostrado que el desarrollo de la competencia socio-pragmática permite que los estudiantes de una lengua extranjera se desempeñen de manera eficiente y apropiada dentro de diversos contextos de la lengua-cultura meta (Koike, 1989; Bardovi-Harling & Griffin, 2005; Koike & Pearson 2005; Rose 2005). La mayoría de los materiales comerciales muestran una atención limitada y parcial hacia el desarrollo de esta competencia. Los objetivos de este trabajo son: 1) examinar cuatro unidades de cuatro libros de texto para el alumno de diferente lengua (francés, griego moderno, inglés e italiano) a partir de la presentación del acto de habla de las peticiones en el contexto de una cafetería y 2) a la luz de los hallazgos sobre cómo se desarrolla la competencia socio-pragmática en estos libros, proponer

¹ Una versión de este artículo se presentó como mesa redonda bajo el título “Reflexiones sobre los conceptos de lengua y comunicación en el desarrollo de la competencia socio-pragmática”, en el marco del 16° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, organizado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, los días 30, 31 de julio y 1 de agosto de 2014. El resultado de esta investigación forma parte de un proyecto de trabajo más amplio, encaminado a la elaboración de materiales de lengua para el desarrollo de la competencia socio-pragmática: PAPIME PE401213/RR-26 401213.

cuatro criterios para utilizar y adaptar dichos materiales de modo que pueda llevarse a cabo el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

Palabras clave: desarrollo de la competencia socio-pragmática, diseño de materiales, materiales comerciales, aspectos sociolingüísticos para la enseñanza-aprendizaje de una LE, aspectos pragmáticos para la enseñanza-aprendizaje de una LE

1. INTRODUCCIÓN

La dinámica educativa actual, entrecruzada por los problemas de la sociedad, las exigencias del momento histórico particular y las necesidades de los individuos que la constituyen conforman un escenario socio-histórico complejo. En este marco nos preguntamos qué elementos de innovación educativa y lingüística en la enseñanza-aprendizaje de lenguas nos permitirían incidir en una política lingüística que tienda hacia la comprensión entre individuos que forman parte de grupos o redes académicas, laborales y personales para resolver diferentes tipos de conflictos en la comunicación que surgen al usar la lengua en su vida cotidiana. En este sentido, nos parece que la concepción de lo que constituye un material para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, orientado al desarrollo de la competencia socio-pragmática, resulta un espacio de incidencia importante.

Muchos estudios han examinado cómo se lleva a cabo el desarrollo de la competencia socio-pragmática en diversos materiales comerciales (Gilmore, 2004; Sánchez, 2005). Sus hallazgos señalan que la enseñanza de lenguas en el nivel básico ha girado en torno a la enseñanza de reglas gramaticales y traducción de textos, a pesar de que se han propuesto nuevas metodologías basadas en la competencia comunicativa, lo cual implica que los maestros de lenguas deben saber que la competencia comunicativa engloba el promover el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática (Varela, 2011). Otras investigaciones sobre los libros de texto para la enseñanza del

inglés como lengua extranjera han encontrado que los libros de texto en esta lengua presentan una concepción vaga, simplista e incluso distorsionada de los conceptos de *competencia comunicativa* y *lengua*, de ahí que no incorporen una visión sobre cómo funciona una conversación en contextos auténticos o que no refieran a la lengua como discurso. Su versión sobre prácticas comunicativas se reduce a una caracterización estereotipada y prescriptiva de las normas pragmáticas de interacción. Además, con respecto al *input* que ofrecen, éste no recaba muestras de lengua auténtica y el rango de los actos de habla, así como de la diversidad sociolingüística que focalizan, resulta limitado. De acuerdo con estos estudios, la instrucción que se ofrece con relación al desarrollo de la competencia socio-pragmática carece de herramientas para reconocer y analizar la diversidad de contextos, participantes e intenciones comunicativas. Además, las actividades de discusión meta-pragmática dentro de un proyecto didáctico curricular se encuentran ausentes (Vellenga, 2004; Sánchez Sarmiento, 2005; Gilmore, 2004, 2007; Varela, 2011; McConachy & Hata, 2013). De manera general, es posible observar que los libros de texto, al menos para el caso del inglés y del español como lengua extranjera, prestan poca atención al área del desarrollo de la competencia socio-pragmática. Estas observaciones resultan pertinentes porque, para muchos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, el libro de texto ocupa un papel central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, vale la pena indagar si esta situación es exclusiva de los libros de texto de inglés y de español. Si este escenario es así, para el caso de otras lenguas sería pertinente reflexionar sobre qué tipo de soporte didáctico permitiría el desarrollo de la competencia socio-pragmática, que, en último término, será la que le permita al estudiante desempeñarse de manera efectiva en intercambios conversacionales diversos y desarrollar múltiples redes personales, académicas y laborales. Este último punto será desarrollado en una propuesta didáctica complementaria; algunos ejemplos se presentan al final de este artículo.

De manera concreta, esta contribución busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Se atiende el desarrollo de la

competencia socio-pragmática en los materiales comerciales actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras? De ser así, ¿cómo se presentan los contenidos de este tipo y qué actividades promueven el desarrollo efectivo de esta competencia? Para examinar estos interrogantes y analizar cómo se atiende el desarrollo de la competencia socio-pragmática, hemos seleccionado un libro de texto de tres lenguas modernas de alta demanda en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) —inglés, francés e italiano—, y uno de una lengua con una matrícula relativamente baja —el griego moderno. Esta selección obedece a la suposición de que las editoriales que ofrecen libros de texto para lenguas de alta demanda renuevan constantemente los contenidos didácticos de sus libros, mientras que aquellos libros que cuentan con una baja demanda no presentarán este tipo de ediciones virtualmente renovadas. Este dato puede confirmarse de la siguiente manera: la fecha de publicación del libro de inglés que seleccionamos corresponde a 2012; el de francés es de 2006; el de italiano, de 2005, y el de griego es de 2009. Se trata de ediciones relativamente recientes, pero, como veremos más adelante, presentan algunos vacíos de información, fundamentales para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

Este artículo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar se explicitan los aspectos teóricos que sustentan el análisis de los libros de texto. Enseguida se presenta la metodología y la caracterización de los libros de texto. Posteriormente se expone el análisis y los resultados de los materiales comerciales examinados, que dan respuesta a las preguntas de investigación aquí planteadas. Finalmente, a modo de conclusión, se ofrece una reflexión final en torno a la poca atención que se presta a la competencia socio-pragmática en los libros de texto analizados y cómo, cuando se atiende, ésta resulta insuficiente o con poco sustento didáctico. De ahí que sea necesario presentar una propuesta didáctica complementaria que atienda de manera fundamentada y eficiente el desarrollo de este tipo de competencia. Ejemplos de esta propuesta dan cierre a este trabajo.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

Dos aspectos conforman este análisis. El primero replantea las nociones de *lengua, comunicación, interacción y cultura*, articuladas a la luz de la competencia socio-pragmática. El segundo presenta la caracterización del desarrollo de este tipo de competencia, así como el uso de recursos que promueven su desarrollo.

Lengua, comunicación, interacción y cultura

De acuerdo con Terborg y García Landa (2011), consideramos que la *lengua* es un medio de comunicación presente en una diversidad de interacciones sociales que se determinan por una serie de dominios, contextos y factores, tales como los interlocutores involucrados, la etnografía y los distintos niveles de variación (edad, género, estrato social y económico, entre otros). La tarea de un usuario competente de una lengua es ajustarse convenientemente a las distintas situaciones comunicativas en las que participa, considerando diversos aspectos: filogenéticos, ontogenéticos, socio-históricos y microgenéticos. Todos ellos, en conjunto, conforman la realidad psíquica del individuo y lo predisponen o no a cooperar en una serie de interacciones según sus intereses, objetivos, motivaciones y presiones, ora individuales, ora colectivas (Terborg & García Landa, 2011). Es decir, el concepto de lengua que proponemos involucra a los usuarios de una lengua con una complejidad psíquica que determina su manera de comunicarse.

Nuestro concepto de *comunicación* se suscribe al modelo de Schultz von Thun (1994): un modelo humanista que se aleja de la concepción de la comunicación lineal, emisor-mensaje-receptor. Schultz von Thun considera que existen cuatro niveles de conversación: 1) el nivel informativo, que permite al emisor comunicar de manera clara y coherente el contenido factual, y al receptor seguir dicha información; 2) el nivel del auto-enunciado o lo que se muestra de uno mismo en términos de las emociones del emisor y de la forma en la que concibe su

papel en la vida; 3) el nivel de la relación entre interlocutores, definida a través de la formulación, entonación y expresión relacionada con el tema o contenido de la conversación, y 4) el nivel de la atracción, que permite identificar que cuando alguien se dirige a otra persona usualmente desea tener un efecto, una influencia, así, ya sea de manera abierta o cerrada. En suma, se trata de un concepto de comunicación holístico y abierto a la infinidad de variaciones lingüísticas que se dan por múltiples factores psicosociales que afectan sus niveles comunicativos.

La comunicación implica *interacción*, que se refiere a la negociación de intenciones de los interlocutores para llevar a cabo un intercambio conversacional. La interacción supone: 1) la selección adecuada de expresiones lingüísticas que conforman el repertorio personal de un individuo; 2) la manera de percibir, reconocer y asimilar la acción humana y los procesos de pensamiento a partir de una cultura personal determinada, y 3) las respuestas físicas y cognitivas involucradas en la negociación de conflictos, de acuerdo con ciertas formas, reglas y roles asumidos dentro de la interacción (Hymes, 1967; Goffman, 1983; Gumperz, 1983). Si bien la interacción comprende poner en marcha procesos sociolingüísticos y pragmáticos, también incluye aspectos culturales que se describirán a continuación.

El concepto de *cultura* que nos interesa se refiere a una manera de concebir el mundo y a las manifestaciones cotidianas de una comunidad (Lee, Poch, Shaw & Williams, 2012). En ese sentido, en este trabajo la manifestación lingüística de la cultura es un aspecto fundamental para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIO-PRAGMÁTICA

La competencia socio-pragmática puede definirse, a partir de la competencia sociolingüística, como la habilidad de usar el lenguaje de manera apropiada de acuerdo con convenciones sociales y culturales dentro de un contexto dado; desde el ángulo de la competencia pragmática, como el conocimiento que se tiene del acto de habla focal y

cómo éste se lleva a cabo (Belz & Vyatkina, 2005). En lo que respecta a la competencia sociolingüística, ésta debe articularse a partir de aspectos como la situación comunicativa o contexto de uso, la interacción social, la diversidad de participantes y roles sociales, entre otros; en tanto, la competencia pragmática está relacionada con el estudio de los usuarios del lenguaje —reglas y restricciones de uso—, actos de habla, intenciones comunicativas y efectos de uso de una construcción sobre otra (Koike 1989; Kasper & Rose, 2002). Se trata de desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para comprender y producir significado en un contexto determinado de manera competente y siguiendo normas de interacción social de acuerdo con los valores de una comunidad en particular. En un sentido, la competencia pragmática requiere que el hablante seleccione de un inventario lingüístico amplio, la expresión apropiada para un contexto determinado que satisfaga propósitos comunicativos concretos (Koike & Pearson, 2005; Taguchi, 2005; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2008). Así, para su desarrollo, esta propuesta se adhiere a las recomendaciones planteadas por diversos investigadores, quienes sugieren que ésta debe partir de la instrucción explícita de contenidos y de la comparación entre la lengua-cultura materna y la lengua meta, así como de la inclusión de actividades de orden reflexivo (Alcón, 2005; Bardovi-Harling & Griffin, 2005; Koike & Pearson, 2005; Rose 2005).

Conocer los aspectos socio-pragmáticos de una lengua extranjera nos remite inminentemente al desarrollo de la competencia intercultural. Ésta se entiende como la recuperación consciente, planificada y didáctica del carácter y cultura personal de los alumnos en términos lingüísticos, pragmáticos, extralingüísticos y sociales, así como de factores psicológicos y emotivos, vistos como diversidad, diferencia y riqueza. Se trata de hacer competentes a los alumnos en la adquisición de aspectos de uso específicos de la lengua para expresar y reaccionar adecuadamente a los significados e intenciones de un hablante en una situación comunicativa determinada. En este sentido, la competencia intercultural tiene tres funciones principales: comunicativa, social y cognitiva, que buscan un cambio en las actitudes de los hablantes para lograr una interacción socialmente adecuada, que conlleve al individuo

a relacionarse y a comunicarse con otros de manera efectiva y apropiada (Lee *et al.*, 2012).

De acuerdo con algunas investigaciones respecto al desarrollo de la competencia socio-pragmática en lenguas extranjeras, ésta debe contar con atención focal explícita dentro del salón de clases, de modo que paulatinamente se despierte una conciencia hacia este tipo de conocimientos y habilidades (Koike, 1989; Kasper & Rose, 2002; Koike & Pearson, 2005). Uno de los aspectos que llama la atención es que los materiales comerciales que usualmente acompañan la instrucción de esta competencia presentan muestras de lenguaje limitadas, parciales y no producidas de manera natural; además, dichos materiales carecen de un rango amplio de ejemplos relevantes que de verdad ilustren el uso apropiado y real del lenguaje en un contexto dado (Crandall & Basturkmen, 2004; Belz & Vyatkina, 2005). De ahí que se sugiera el desarrollo de materiales utilizando *input* auténtico en lo que respecta al uso real de la lengua. El uso de este tipo de *input* permitirá al alumno analizar muestras reales de uso y producir ejemplos cercanos a su uso real (Crandall & Basturkmen, 2004).

Las nociones mencionadas arriba articulan una innovación importante para un replanteamiento del diseño de materiales, pues ponen de relieve la dimensión compleja en la que ocurre la comunicación entre los individuos y el desafío de crear recursos de enseñanza de lenguas que correspondan a los diferentes niveles conversacionales y de variación lingüística, así como a la personalidad y emociones de los interlocutores. Todas ellas, en conjunto, buscan desarrollar en el aprendiente habilidades que le permitan enfrentar de manera acertada situaciones socio-pragmáticas en múltiples contextos a partir de la lengua meta.

4. METODOLOGÍA Y CARACTERIZACIÓN DEL MATERIAL

Para llevar a cabo la investigación aquí propuesta, se seleccionaron cuatro materiales comerciales que comúnmente se utilizan en el CELE para la enseñanza de lenguas, correspondientes a cuatro diferentes

lenguas: tres de alta demanda para nuestro Centro (inglés, francés e italiano) y una de demanda reducida (griego moderno), a fin de examinar también si los materiales de las lenguas dominantes acusan información más actualizada y conforme a los nuevos planteamientos metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras o no, en comparación con el libro de griego, lengua de poca demanda en nuestro Centro.

En segundo lugar, seleccionamos la primera aparición del acto de habla focal, en este caso, la realización de peticiones en el contexto de una transacción de bienes de consumo en un restaurante o cafetería. Identificamos que este acto de habla ocurría de manera inicial en el nivel A1+, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de ahí que nuestra selección se vio orientada hacia ese nivel. Los cuatro libros seleccionados están dirigidos a aprendientes jóvenes-adultos de una lengua extranjera. En una sección posterior caracterizamos los libros utilizados.

Una vez seleccionados los libros e identificado el acto de habla en la unidad o lección correspondiente, se analizó cada una de ellas de acuerdo con dos grandes rubros: a) nociones socio-pragmáticas presentes y b) desarrollo de la competencia socio-pragmática. Con respecto a los primeros rubros, se buscó cuantificar la presencia o ausencia de actividades cuyas nociones subyacentes estuvieran vinculadas con nociones socio-pragmáticas; respecto de las segundas, se identificaron los tipos de actividades comunicativas y de tipo reflexivo, orientadas al desarrollo de la competencia socio-pragmática. A partir de los tipos de actividades comunicativas de recepción se valoró el *input*; las actividades comunicativas de producción e interacción permitieron conocer y evaluar los alcances de las tareas que debían realizar los alumnos, en lo que respecta a la competencia socio-pragmática. Finalmente, se realizó una comparación de los resultados de cada uno de los libros de texto, mismos que se reportan en un apartado posterior.

Caracterización de los libros de texto

Cada libro fue objeto de una caracterización individual. La Tabla 1 presenta los rasgos fundamentales de estos materiales; en cada libro se identificaron los siguientes aspectos: i) enfoque metodológico, ii) elementos gráficos, iii) atención a la forma, iv) atención al uso, v) estructura de actividades, vi) actividades individual, grupal y autónoma, vii) actividades integradoras, viii) inclusión de listas y apéndices, y ix) valoración global (Borja, s/f).

TABLA 1. Caracterización de los libros de texto

ASPECTOS	FRANCÉS	GRIEGO	INGLÉS	ITALIANO
Enfoque metodológico	Funcional > Accional	Funcional	Funcional	Comunicativo
Elementos gráficos	Fotografías y dibujos	Dibujos	Fotografías y dibujos	Fotografías y dibujos
Atención a la forma	***	***	***	***
Atención al uso	**	*	**	**
Estructura de actividades	Graduada y diferenciada	Graduada y diferenciada	Graduada y diferenciada	Graduada y diferenciada
Activ. indiv., grup. y autón.	GRUP > autón.	INDIV > GRUP	GRUP > autón.	GRUP > autón.
Actividades integradoras	Producción oral y escrita	Producción oral	Producción oral	Producción oral
Inclusión de listas y apéndices	Sí	No	Sí	Sí
Valoración global	Balancedo	Orientado a la sistematización gramatical	Orientado a la producción oral	Balancedo

* La atención al uso fue mínima.

** En algunos casos aparece una lista de fórmulas que carece de explicación con reglas de uso o con sus restricciones de uso.

*** Los recuadros están seguidos de ejercicios de práctica. Ni los ejemplos ni los ejercicios están contextualizados.

Como puede observarse, los cuatro libros de texto examinados presentan enfoques orientados a la comunicación o a la resolución de tareas del mundo real; sin embargo, es escasa la atención que le brindan al uso, en comparación con la que se le da a la forma. En un sentido, resulta inconsistente de inicio observar estos rasgos contradictorios. En nuestro análisis, los aspectos que integraron el rubro *atención al uso* valoraron la presencia o ausencia de cuadros que muestran las formas lingüísticas de manera explícita; la diversidad de las formas que se presentan, así como de los contextos en los que cada forma se utiliza, y la presentación de restricciones o excepciones formales. De las cuatro unidades analizadas, sólo el primer aspecto se pudo observar en las cuatro unidades. Si bien la unidad del libro de italiano presenta diversas formas y contextos, éstos no se explotan para generar conciencia socio-pragmática ni se evalúan en las actividades de juegos de roles. Una manera de complementar este material sería atendiendo estas formas y estos contextos a la luz de la reflexión y la conciencia metalingüística, sugerida por la bibliografía para el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

La presencia de fotografías de situaciones reales de comunicación o de algunos objetos permiten promover un conocimiento real y auténtico de la cultura meta; sin embargo, en algunas ocasiones se corre el riesgo de fomentar estereotipos culturales negativos o inadecuados, por ejemplo, la fotografía de un restaurante-bar cuando se está promoviendo la compra de un café. De manera general, se observan secuencias de actividades estructuradas pedagógicamente y de manera graduada; las actividades son diversas y todos los libros cuentan con una de ellas que integra el conocimiento. Observamos que las cuatro unidades examinadas, correspondientes a los cuatro distintos libros de texto, cuentan con una amplia diversidad de ejercicios. Entre ellos se encuentran: relacionar columnas, completar información faltante, identificar si la proposición es verdadera o falsa, elegir una opción de un ejercicio de opción múltiple y juego de roles. Al respecto de este último —juego de roles—, llama la atención que en las cuatro unidades de los cuatro libros de texto no fue posible identificar actividades de reflexión

sobre el acto de habla en cuestión o de evaluación del desempeño de los participantes, en términos de la realización del acto de habla o de la cortesía utilizada. Tampoco se encontraron ejercicios de reflexión o de contraste dirigidos a la sensibilización de los aspectos sociolingüísticos de la lengua, como la variación, en sus diferentes modalidades. De acuerdo con la bibliografía consultada, los ejercicios de reflexión y de contraste favorecen el desarrollo de la competencia socio-pragmática en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, de ahí que su inclusión dentro de los materiales de enseñanza sea fundamental (Félix-Brasdefer, 2006; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2008). Un análisis más detallado de estos aspectos se expone en el siguiente apartado.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS MATERIALES COMERCIALES

5.1. *Nociones socio-pragmáticas presentes*

Como expusimos con anterioridad, cuatro son las nociones que a nuestro juicio deben permear en el diseño de materiales de enseñanza de una lengua extranjera. En el análisis que presentamos a continuación, buscamos identificar que estas nociones sean la base de las actividades incluidas en los libros de texto. Así, rastreamos y valoramos en una escala de 1-4, los conceptos de *lengua*, *comunicación*, *interacción* y *cultura* a partir de las nociones de *diversidad* y *variación*. El valor más alto indica una presencia de entre 3 y 4 actividades, mientras que el más bajo, de 0 a 2. La Tabla 2 resume los hallazgos de este primer análisis.

TABLA 2. Nociones socio-pragmáticas identificadas

ASPECTOS	FRANCÉS	GRIEGO	INGLÉS	ITALIANO	NOCIÓN
Diversidad de interacciones en las que el usuario debe ajustar su habla	4	1	1	3	Lengua y comunicación
Situaciones comunicativas complejas (no lineales) y variadas	4	1	1	3	Comunicación
Presencia de interlocutores variados	3	1	1	3	Comunicación e interacción
Explotación y uso de aspectos extralingüísticos diversos para transmitir significado	1	1	1	2	Cultura
Explicitación de intenciones comunicativas de los interlocutores	1	0	0	0	Comunicación e interacción
Diversidad de expresiones lingüísticas presentadas en uso real	3	1	1	3	Lengua y comunicación

Como se observa en la Tabla 2, el libro de francés y el de italiano obtuvieron los mejores puntajes en lo que respecta a la diversidad que presentan en las interacciones, los contextos de uso y las expresiones lingüísticas de uso real de la lengua. El libro de inglés y el de griego tienen limitantes en cuanto a la diversidad de interacciones e interlocutores, pues sólo tratan la petición de un café (inglés) o de una cerveza (griego) en un solo contexto, y la direccionalidad del mesero al cliente, mas no viceversa; casos contrarios son los que se perciben en el libro de italiano, donde hay amplia variación de situaciones temporales (mañana, tarde, noche) y de interlocutores, incluso no se tratan sólo interacciones diádicas, sino que paulatinamente incorporan más interlocutores. Con respecto a los rasgos culturales y pistas extralingüísticas que conllevan significado, los cuatro libros acusan ausencia de explotación y uso de estos recursos. Sólo el libro de italiano menciona, tangencialmente, el significado que puede transmitir la postura del cuerpo.

Este análisis arroja información sobre las ideas que potencialmente subyacen al diseño de actividades incluidas en un libro de texto: sólo se transmite una noción de lengua; la comunicación y la interacción son fenómenos lineales y distantes de la complejidad que implica la multiplicidad de interlocutores e intencionalidades. Finalmente, como es esperable, las expresiones lingüísticas que se utilizan en la vida real de uso son imitadas y no están presentes en contextos variados. A continuación presentamos un análisis de las actividades incluidas en los materiales que buscarían desarrollar la competencia socio-pragmática.

5.2. Desarrollo de la competencia socio-pragmática

Para llevar a cabo este análisis, se desarrolló una rúbrica que tomó en cuenta las recomendaciones realizadas por la bibliografía consultada. Así, se obtuvo una tabla con 14 criterios organizados bajo tres grandes rubros: nociones, desarrollo de la competencia socio-pragmática (CSP) y evaluación del *input*. Cada criterio tiene una valoración de 4 puntos máximos, para hacer un total de 56 puntos. Cada material se evaluó con esta escala (0-4), donde el rango de puntos más altos (3-4) dan cuenta de la presencia de al menos tres actividades diferentes, mientras que el rango de (0-1) señala que sólo se identificaron entre una y dos actividades diferentes. La Tabla 3 reporta los hallazgos de este tercer análisis.

Es de notar, en primer lugar, que sólo el libro de francés obtuvo la tercera parte de los puntos; ninguno de los libros se acercó a obtener, al menos, 50% de los puntos, del valor total de la tabla. Esto podría señalar que los materiales seleccionados sólo satisfacen una tercera parte de los requisitos necesarios para el desarrollo de la CSP. Ahora bien, con respecto a la primera parte de la tabla, observamos que el material de francés y el de italiano presentan más variables de tipo socio-pragmático; sin embargo, su presencia no indica necesariamente que se utilicen de manera apropiada, como puede observarse en los criterios 4-10. De manera general, se observa atención focal al acto de habla de las peticiones, pero poca o nula vinculación con otros actos

TABLA 3. Valoración de los libros de texto

ID.	ASPECTO	CRITERIO (56 PUNTOS)	LENGUA			
			FRANÇÉS	GRIEGO	INGLÉS	ITALIANO
1	Nociones	Atención al acto de habla focal	3	1	1	3
2		Variación sociocultural y pragmática con impacto en formas lingüísticas	2	1	1	2
3		Variación contextual e interaccional	2	1	1	3
4	Desarrollo de la CSP	Enunciación explícita de objetivos socio-pragmáticos	0	0	0	0
5		Presencia de cuadros explicativos de la competencia socio-pragmática	1	0	0	1
6		Inclusión de actividades analíticas o reflexivas para el desarrollo de la CSP en L1	0	0	0	0
7		Inclusión de actividades analíticas o reflexivas para el desarrollo de la CSP en L2	1	0	0	0
8		Inclusión de actividades de evaluación para la CSP	0	0	0	0
9		Inclusión de actividades que desarrollen una tarea comunicativa real	1	0	0	0
10		Inclusión de actividades de simulación o juego de roles	1	1	1	1
11	Evaluación del <i>input</i>	<i>Input</i> con variables socio-programáticas	3	1	1	2
12		<i>Input</i> auténtico	0	0	0	0
13		<i>Input</i> con diversidad modal y de género discursivo	3	1	1	2
14		Inclusión de actividades de análisis del <i>input</i> (auténtico o editado)	1	1	2	1
Total			18	7	8	15

de habla también presentes y necesarios, por ejemplo: saludar, despedirse, interrumpir, etcétera. Además, ni las situaciones, ni los contextos de habla, ni los interlocutores se han caracterizado de manera detallada, de modo que puedan analizarse las variables que potencialmente impactarían la selección de una forma lingüística sobre otra. En ese sentido, nuevamente confirmamos que la presencia de variables no indica necesariamente su uso para el desarrollo de la CSP.

En cuanto al análisis de las actividades incluidas en los libros de texto analizados, encontramos que existe ausencia de actividades encaminadas al desarrollo de la CSP, al menos, de aquellas que recomienda la bibliografía consultada. No hay evidencia de cuadros con información explícita, ni actividades de reflexión de la CSP, en L1 o en L2, y mucho menos, actividades de evaluación de esta competencia. Los juegos de roles incluidos no agotan las variables socio-pragmáticas necesarias para disparar variabilidad lingüística. En ese sentido, estas actividades de simulación o juego de roles resultan limitadas. Finalmente, respecto del *input*, es posible observar que no se trata de material que mantenga rasgos ecológicos de interacción y que no esté editado ni didactizado; por el contrario, se trata de documentos auditivos grabados especialmente para presentar el contenido en cuestión, alejados de cualquier ruido y de posibles distracciones, condiciones poco comunes en el contexto del habla real. El libro de francés presenta *input* variado en cuanto a su modalidad y el género discursivo (auditivo y escrito; menú, diálogo, carta); el de italiano incluye un diálogo y un *ticket*, mientras que los otros dos libros sólo refieren al diálogo. Destaca que ninguno de los libros acusa actividades de análisis de las conversaciones incluidas en el *input* a partir de las nociones socio-pragmáticas; lo que atienden en las actividades asociadas al *input* que presentan está vinculado, en su mayoría, con la comprensión. Sólo el libro de inglés indaga sobre los interlocutores, pero a partir de la diada cliente-mesero.

Este análisis permite ver que las unidades de los libros de texto examinados carecen de actividades que desarrollen de manera efectiva la competencia socio-pragmática. Ésta se aborda a partir de un listado de fórmulas, mas no es atendida ni desarrollada en las actividades incluidas

en las unidades que se examinaron. Esto se refleja en los tres rubros que se presentan en esta sección: las nociones están expuestas, mas no atendidas a profundidad; las actividades planteadas para el desarrollo de la CSP son escasas o nulas; hay ausencia de actividades de reflexión o de evaluación del desempeño de una interacción entre alumnos que deben utilizar ciertas fórmulas pragmáticas, y el *input* al que se expone al alumno está didactizado, lo que los aleja de contextos reales de producción o interacción de la lengua meta. En ese sentido, con respecto a la autenticidad de materiales, destaca que ninguno de los materiales examinados corresponde realmente al tipo de interacciones orales que enfrentará el estudiante. Tampoco lo son los pequeños recuadros con información escrita, la cual sustituye, en la mayoría de los casos, la función de un discurso escrito. No es ninguna sorpresa que la atención que se le da a la diversidad discursiva sea muy limitada, pues aunque haya cierta diversidad en los tipos de discurso escrito que incluyen los libros de francés y el de italiano, éstos están adaptados para cumplir un fin didáctico. En ese sentido, tampoco representan un tipo de discurso al que deberán responder los estudiantes cuando se enfrenten a ellos en una situación real de comunicación.

De manera general se observa que los materiales que se encuentran incluidos en un libro de texto, particularmente para el caso de las peticiones en un restaurante o cafetería, son audios cortos (20 segundos, en promedio) con secuencias de interacción artificiales; en otros casos, los textos que ofrecen los materiales comerciales están desvinculados con el contexto en cuestión o se han simplificado de tal modo que se distancian mucho de lo que podría ser un menú o un *ticket*, en Italia o en Francia. De este modo, no constituyen ni pueden considerarse como un modelo para lo que más adelante se les solicitará a los estudiantes en las actividades de producción e interacción, orales y escritas.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Una de las motivaciones de este estudio fue dar respuesta a cómo se atiende el desarrollo de la competencia socio-pragmática en algunos

materiales comerciales. El análisis aquí presentado deja ver que los conceptos de *lengua*, *comunicación* e *interacción* que subyacen en las propuestas didácticas de los libros de texto aquí examinados son limitados; además, las actividades orientadas al desarrollo de actos de habla, foco de estudio de nuestro trabajo, dista mucho de las recomendaciones que acusa la bibliografía para la instrucción, práctica y consolidación de este tipo de información.

Hasta ahora hemos expuesto los resultados de diferentes análisis que se realizaron en cuatro unidades de cuatro diferentes libros de texto que corresponden a la instrucción formal de cuatro lenguas distintas: francés, griego, inglés e italiano. Nuestra inquietud se centraba en indagar si se consideraba el desarrollo de la competencia socio-pragmática en los libros de texto que frecuentemente se utilizan en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM como referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados que aquí hemos reportado apuntan a que los libros de texto analizados no contemplan el desarrollo de esta competencia dentro de sus propuestas didácticas, al menos no como lo sugiere la bibliografía. Los análisis dejan ver que los conceptos de *lengua*, *comunicación*, *interacción* y *cultura* en los que basan sus propuestas son muy estrechos: no dan cabida a la diversidad de variables sociolingüísticas ni permiten una apertura a nociones pragmáticas que en último término sí posibilitarían que un alumno de una lengua extranjera pudiera desempeñarse de manera eficiente en contextos comunicativos reales.

Una de las tareas pendientes que acusa este trabajo radica en ampliar el análisis de los materiales comerciales para conocer si estos resultados corresponden a una constante transversal o si éstos obedecen a otros factores, como la selección del acto de habla o el nivel elegido. Por ahora, baste con confirmar que en su versión actual, los materiales comerciales no satisfacen el desarrollo de la competencia socio-pragmática, competencia necesaria para que los alumnos lleven a cabo intercambios conversacionales actuales, apropiados, relevantes y exitosos.

A continuación compartimos cuatro ejemplos de nueve criterios que hemos creado para complementar las actividades que se incluyen

en los libros de texto, para este caso, el de italiano. Se trata de una propuesta, que en su versión extendida, ilustra cómo se puede explotar y ampliar los contenidos existentes en los materiales y, así, promover el desarrollo de la competencia socio-pragmática.

6.1. Criterio 1: Partir de la lengua materna y la propia cultura

Considerando que los estudiantes de una LE son sujetos sociales y, al mismo tiempo, hablantes de una lengua es necesario recuperar su experiencia lingüística y social con el fin de que puedan contrastar entre su lengua materna y la que están aprendiendo. Poner en evidencia las diferencias y las semejanzas culturales y lingüísticas sensibiliza a los alumnos ante la diversidad del mundo en el que viven. El propósito de una actividad contrastiva es que los estudiantes noten discrepancias de uso en cuanto al nivel léxico-semántico y cultural. Hablar de ello en clase, de manera sistemática, organizada y didáctica permite formalizar estos aspectos como inherentes a las lenguas del mundo. Para esto tomamos como ejemplo el acto de habla *pedir* dentro del contexto de un *bar* italiano, partiendo del libro analizado en esta lengua *Caffè Italia 1. Corso di italiano* (Cozzi, Francesco & Tancorre, 2005). El término se refiere a una especie de cafetería que suele ser parte de la cotidianidad de muchos italianos. Desde el punto de vista de la semántica léxica, bastaría decir al estudiante que la palabra *bar* en italiano y español formalmente son idénticas, pero que no significan lo mismo, y en consecuencia se usan en contextos muy distintos. Pero si queremos que los alumnos realmente aprendan a usar ésta, y otras expresiones, de forma apropiada a la hora de *pedir algún alimento en un bar italiano* es necesario vincular el significado a aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, extralingüísticos y culturales.

CUADRO 1. Actividad: Bar vs. bar: no significan lo mismo

BAR	MÉXICO	BAR	ITALIA
<i>Actividades</i>	<i>Alimentos</i>	<i>Alimentos</i>	<i>Actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Beber – Conversar – Coquetear 	<ul style="list-style-type: none"> – Bebidas alcohólicas – Botanas 	<ul style="list-style-type: none"> – Caffè (expres) – Cappuccino – Pizza (pizzeta) – Pasta 	<ul style="list-style-type: none"> – Desayunar – Conversar – Beber algo – Comer algo

6.2. *Criterio 2: Reconocer que la diversidad y la variedad son parte fundamental de las interacciones sociales y comunicativas que se dan entre los hablantes*

La mayoría de los libros de LE propone materiales que, según los autores, representan modelos de lengua que enmarcan situaciones comunicativas reales. De acuerdo con nuestro análisis, se olvidan de decir que lo que muestran, por ejemplo, en los diálogos es apenas *un modelo* y no *el modelo* de la manera de usar algún acto de habla. Un descuido de este tipo ha promovido ideas y estereotipos equivocados sobre el uso real de la lengua en conversaciones, donde los actos de habla son usados en contextos y situaciones poco naturales (fórmulas de cortesía innecesarias en ciertos lugares para hacer peticiones y comprar), en contextos pragmáticamente equivocados, o bien, evitando actos comunes en cualquier evento de habla, como quejarse, reclamar, pedir explicaciones, entre otros. Es decir, el alumno puede asumir que la cortesía se lleva a cabo de la misma manera en su lengua y en la que está aprendiendo.

Desde nuestro punto de vista, es importante hacer ver a los alumnos que un diálogo puede involucrar una variedad, a veces infinita, de elección de actos de habla, y que esto está motivado por aspectos pragmáticos bien delimitados. Desde nuestra postura, es conveniente mostrar material audiovisual diverso que dé cuenta de esto. En el caso del *bar* italiano, la variedad está dada por distintos elementos, como puede verse en el Cuadro 2: el tipo de bar, con barras o mesas, determina el

tipo de alimentos que ahí se consumen. La ubicación del bar y la frecuencia de visitas determina el tipo de trato (modo de saludar, saludar y pedir, sólo pedir, etc.) entre los participantes de los actos de habla:

CUADRO 2. Bar: variedad según distintos aspectos

DISEÑO Y UBICACIÓN	TIPO DE SERVICIO	INTERACCIONES SOCIALES Y COMUNICATIVAS	FRECUENCIA DE VISITA
Barra/mesas	<ul style="list-style-type: none"> – Presencia de meseros o no – Tipo de alimentos – Horarios 	<ul style="list-style-type: none"> – Confianza o no con el ‘barista’ – Grado de cortesía – Saludar o no – Ordenar 	una sola vez/ frecuentemente/ parte de una rutina personal
Universidad			
Ciudad/ provincia			
Zona turística/ zona no turística			

6.3. Criterio 3: Desarrollo del output y contextualización suficiente el acto de habla

Para proponer actividades que permitan desarrollar *output* por parte del alumno, es necesario considerar algunos aspectos de su vida. Por ejemplo, que son jóvenes y, por ende, hablan como tales, que están en plena formación académica y que no trabajan o bien están iniciando o están por empezar esta etapa de su vida. Es decir, no están muy relacionados con expresiones y comportamientos propios del ambiente laboral; poseen un repertorio coherente con su experiencia de vida, resultado de su convivencia en la escuela y la familia, en especial. Paralelamente, es posible que no sean conscientes de sus recursos lingüísticos, ni del hecho de que pueden ampliarlos, cambiarlos o mejorarlos. En consecuencia, es posible que no hayan reflexionado sobre este tema y que no hayan alcanzado un nivel de competencia metalingüística. Por

ello, consideramos que es labor del profesor de LE desarrollar en ellos la reflexión, el reconocimiento y el desarrollo de todos estos aspectos para mejorar su aprendizaje de LE. En otras palabras, es conveniente recrear circunstancias comunicativas cercanas a su realidad como jóvenes, así como frecuentes y comunes a la mayoría de los viajeros que van al extranjero: situaciones frecuentes en el aeropuerto y otros medios de transporte; además, interacciones entre conocidos (como profesores, compañeros, amigos) y no conocidos. Se trata de evitar actividades en las que los alumnos simulen ser alguien o vivan condiciones difíciles o imposibles para ellos, contrario a lo que frecuentemente se encuentra en los libros de texto: juego de roles en los que los alumnos deben fingir ser un mesero, el encargado de un negocio, un doctor, una enfermera, entre otros.

Cabe mencionar que, además de ofrecer información lingüística, es fundamental orientar al alumno sobre comportamientos basados en ritos y costumbres específicos; actitudes y gestos comunes, relacionados estrechamente con la manera de expresarse de los hablantes de la lengua meta. Un ejemplo de actividad para apropiarse de las expresiones, considerando aspectos pragmáticos y sociolingüísticos, se presenta en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Ejemplo de actividad para apropiación de expresiones

Lugar: En el *bar* de la Universidad con un compañero

Situación:

Estás de intercambio en una universidad italiana. Es casi medio día y has tenido clase desde las 8. Vas al 'bar' de la universidad, en el camino te encuentras con un compañero italiano de clase, lo saludas, le preguntas por algún tema escolar y le dices a dónde vas. Decide acompañarte, tú aceptas. En el bar hay una fila enorme porque es la hora pico.

Actividad: Formula el diálogo con dos compañeros considerando el uso de *tú* y *usted* y otras formas que indican formalidad/informalidad.

6.4. Criterio 4: Complejizar los actos de habla en distintos momentos de la enseñanza

El último de nuestros criterios promueve el desarrollo de secuencias de actos de habla cada vez más complejas. Nos referimos a: 1) ir sumando nuevas unidades léxicas: pedir algo muy específico como un capuchino, no muy caliente, con leche de soya, cargado y 2) agregar poco a poco nuevos actos de habla a las secuencias, por ejemplo, pedir la cuenta, agradecer el servicio, pedir explicación sobre la preparación de un platillo, pedir el cambio de un cubierto, quejarse, expresar decepción por algún aspecto del lugar, entre otros. La idea es construir poco a poco las condiciones cognitivas y analíticas para que los alumnos se den cuenta de la complejidad de la comunicación y la interacción en una lengua-cultura extranjera.

7. A MODO DE COLOFÓN

La motivación de este trabajo fue, por un lado, dar respuesta a un vacío que presentan algunos materiales comerciales en cuanto al tratamiento de la dimensión socio-pragmática y su desarrollo como competencia en una clase de lengua extranjera y, por otro, crear una propuesta didáctica que complementara los materiales comerciales para el desarrollo de la competencia socio-pragmática. En esta caracterización hemos identificado tres aspectos que deben considerarse para el diseño de materiales orientados al desarrollo de la competencia socio-pragmática, todos ellos articulados desde un anclaje metodológico coherente: 1) la selección del *input*, 2) el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y 3) la inclusión y articulación de elementos que conformarán el cuerpo de cada recurso didáctico u objeto de aprendizaje. Los criterios aquí descritos intentan articular estos elementos y, en la medida de lo posible, recuperar las nociones de *comunicación* e *interacción* en las actividades que lleven a aprender una *lengua extranjera*. Entre los criterios sugeridos se encuentran: establecer como punto de partida la lengua-cultura

materna; seleccionar diversos tipos de *input*, preferentemente, los que ilustren interacciones en contextos reales de habla; desarrollar actividades de producción desde contextos suficientemente delimitados, y dar información contrastiva sobre aspectos socio-pragmáticos, tanto de la lengua-cultura materna como de la lengua-cultura meta. Si bien nuestra propuesta ya ha sido piloteada, y acusa resultados potencialmente favorables, queda pendiente realizar un seguimiento más puntual y controlado de los criterios a fin de establecer con mayor contundencia cuál funciona mejor y bajo qué condiciones. En último término, nuestra propuesta busca ser punto de partida y de referencia para socializar una manera de atender el desarrollo de la competencia socio-pragmática en el aula de una lengua extranjera.

REFERENCIAS

- ALCÓN, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417-435.
- BARDOVI-HARLING, K., & GRIFFIN, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33, 401-415.
- BELZ, J. & VYATKINA, N. (2005). Learner Corpus Analysis and the Development of L2 Pragmatic Competence in Networked Inter-cultural Language Study: The Case of German Modal Particles. *The Canadian Modern Language Review*. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.1.17>
- BORJA A., I. (s/f). Caracterización del libro de texto de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/937Alarcon.PDF>
- CRANDALL, E. & BASTURKMEN, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials, en *ELT Journal*, 58 (1), 38-49. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/58.1.38>
- COZZI, N.; FRANCESCO, F., & TANCORRE, A. (2005). *Caffé Italia 1. Corso di italiano. Libro dello studente con esercizi*. Recanati: Eli.
- FÉLIX-BRASDEFER, C. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 2158-2187.

- GILMORE, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58, 363-374.
- GILMORE, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- GOFFMAN, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- GUMPERZ, J. J. (Ed.) (1983). *Language and social identity*. Londres: Cambridge University Press.
- HYMES, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23, 8-38.
- KASPER, G., & ROSE, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Londres: Blackwell.
- KOIKE, D. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289.
- KOIKE, D., & PEARSON, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501.
- LEE, A.; POCH, R.; SHAW, M., & WILLIAMS, R. (2012). Engaging diversity in undergraduate classrooms. A pedagogy for developing intercultural competence. *The ASHE Higher Education Report*, 38(2).
- MCCONACHY, T., & HATA, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal Advance*, 67(3), 294-301.
- ROSE, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399.
- SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. Actas XVI Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf
- SCHULTZ VON THUN, F. (1994). Das Kommunikationsquadrat. Recuperado de www.schultz-von-thun.de/index.php?article_id=71 (Consulta: 9 de septiembre, 2014).
- TAGUCHI, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 9(4), 543-562.
- TERBORG, R., & GARCÍA LANDA, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En Roland Terborg & Laura García Landa

- (Coords.). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: CELE, Fomento Editorial, UNAM.
- USÓ-JUAN, E., & MARTÍNEZ-FLOR, A. (2008). Teaching learners to appropriately mitigate requests. *ELT Journal*, 62(4), 349-357.
- VARELA, A. L. (2011). *La pragmática en libros de texto para la enseñanza del inglés*. Madrid: Editorial Académica Española.
- VELLENGA, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 8(2). Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>.