

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Núm. 37 Vol. II
Enero-Diciembre 2010

*Ciencias
Sociales*



UANL



Una publicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Lic. Alfonso Rangel Guerra
Director del Centro de Estudios Humanísticos
Editor responsable

Mtro. Francisco Ruiz Solís
Corrección de estilo y cuidado editorial

Lic. Adriana López Montemayor
Circulación y administración

Humanitas, año 37, núm. 37, enero-diciembre 2010. Fecha de publicación: 15 de enero del 2011. Revista anual, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Domicilio de la publicación: Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, primer piso, av. Alfonso Reyes núm. 4000 norte, col. Regina, Monterrey, Nuevo León, México, c.p. 64440. Tel: (52 81) 8329 4000, ext. 6533; fax: 6556. Impresa por: Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria, s.n., c.p. 66451, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 20 de diciembre del 2010. Tiraje: 500 ejemplares. Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título *Humanitas* otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012392000-102, de fecha 10 de septiembre del 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,909, de fecha 16 de agosto del 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,169,990.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio del contenido editorial de este número.

Impreso en México.
Todos los derechos reservados.
© Copyright 2010.
cesthuma@mail.uanl.mx

HUMANITAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Director fundador

Dr. Agustín Basave Fernández del Valle

Director

Lic. Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la sección de Filosofía

M.A. Cuauthémoc Cantú Garza

Jefa de la sección de Letras

Dra. Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la sección de Ciencias Sociales

Lic. Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la sección de Historia

Profr. Israel Cavazos Garza

ANUARIO
HUMANITAS 2010

**Ciencias
Sociales**

**Ricardo Villarreal Arrambide
Coeditor**

LA CO-CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Gabriela Adriana Elizondo Regalado*
Facultad de Filosofía y Letras, UANL

EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA, en donde el principal objetivo es desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa, es de primordial importancia el tipo de interacciones llevadas a cabo. El lenguaje que el profesor de lenguas extranjeras utiliza en el aula es crucial al estimular y regular las actividades de aprendizaje de sus alumnos. A pesar de lo fundamental que resulta el discurso en el aula, no se le ha dado hasta ahora la importancia debida, principalmente en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras, ya que al adecuar el discurso a las necesidades del aula se lograría más eficacia en los procesos de aprendizaje y en las relaciones interpersonales.

Como señala Haneda (2008, p. 2), se ha reconocido ampliamente que el discurso en el aula juega un papel social muy importante como mediador semiótico en la construcción del conocimiento con respecto al contenido curricular. Se reconoce que el conocimiento se construye con eficacia a través de la co-construcción dialógica con sus pares o con sus maestros, en especial en el contexto que nos ocupa en este estudio, el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en los casos aquí analizados, el aprendizaje del español en Texas y del inglés en Nuevo León, el aula es el lugar más importante de insumo del lenguaje extranjero, y una vez fuera de ésta el estudiante vuelve a usar su lengua materna para su interacción diaria.

* Catedrática en la FFYL. Doctora en filosofía con especialidad en estudios de la cultura. Correo electrónico: gabriela.elizondorg@uanl.edu.mx

La importancia del diálogo en el aprendizaje de una lengua extranjera

Los seres humanos, tal como lo afirma Ludwig Wittgenstein, estamos acostumbrados a utilizar el lenguaje para comunicarnos a través de la conversación. Sin él, afirma este autor, “no podríamos comunicarnos unos con otros”, “no podríamos ejercer influencia en la gente ni sería posible construir caminos o máquinas” (1953, págs. 97 y 116). Además, el lenguaje es importante no solamente como recurso instrumental, sino como escribe Foucault, el lenguaje “es el medio necesario para todo el conocimiento que se quiera manifestar como discurso” (1966, p. 309).

Sin lugar a dudas, en el ámbito educativo el lenguaje constituye la principal herramienta para construir el aprendizaje. En el aula de lengua extranjera es objeto de estudio promover en los aprendientes la competencia en una segunda lengua, o lengua extranjera, con la finalidad de que puedan comunicarse y realizar todas las actividades en su vida diaria y profesional en contextos en donde la comunicación se realice en la lengua meta.

En el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, el lenguaje no se percibe o se aprende como un sistema abstracto y descontextualizado de reglas y definiciones, sino que se presenta como un diálogo. Los enunciados se construyen y se entienden con relación a los propósitos y condiciones de la actividad en donde ocurren, y con relación a los enunciados antecedentes y consecuentes (Bakhtin, 1981, p. 78).

El lenguaje, además de ser constitutivo de la existencia humana, es social. En la comunicación están consideradas las acciones de producción y percepción de sonidos, además estos actos, que pudieran considerarse como individuales, no serían nada sin una tercera acción: la producción y recepción de significados. Voloshinov habla de la significación del discurso de la manera siguiente:

La significación del discurso y la comprensión de esta significación por el otro —o por los otros— exceden las fronteras de los organismos fisiológicamente aislados, y presupone la interacción de varios

organismos, lo que implica que este tercer componente de reacción verbal tiene un carácter sociológico (Voloshinov, en Todorov, 1984, p. 30).

Tal como lo describe Voloshinov, la parte verbal de la existencia humana no se limita al sujeto aislado, sino al sujeto en su grupo social. Para Bakhtin, la sociedad empieza con la aparición de una segunda persona, del *otro*, y propone entonces un concepto dialógico del lenguaje.

Los antecedentes filosóficos inmediatos al dialogismo se encuentran en los intentos de varios neokantianos para superar la diferencia entre *materia* y *espíritu*. Como lo establece Holquist (1990, p. 17), el dialogismo forma parte de una tendencia en el pensamiento europeo para reconceptualizar y estar de acuerdo con las versiones nuevas de la mente y los modelos revolucionarios del mundo que empezaban a emerger en las ciencias exactas en el siglo XIX. Esto significa tratar de formular una teoría del conocimiento en una época en donde domina la relatividad, y cuando a partir de la falta de conciencia —el signo y su referente, del sujeto hacia sí mismo— surgen nuevas preguntas acerca de la existencia de la mente.

Bakhtin acepta, en parte, los argumentos de Kant que consideran la existencia de una barrera infranqueable entre la mente y el mundo. Esta falta de identidad de la mente y el mundo constituye la parte fundamental del dialogismo. Contempla al diálogo como la parte mediadora con el conocimiento. El autor ruso considera que en el dialogismo la capacidad para tener conciencia se basa en la existencia de otros, siendo los otros precisamente la conciencia (Holquist, 1990, p. 18).

De acuerdo con el pensamiento bakhtiano, el habla y el intercambio son aspectos del diálogo que juegan roles muy importantes en el uso del lenguaje. Pero lo que precisamente da al diálogo su papel central en el dialogismo es el tipo de relación que manifiesta la conversación y el tipo de intercambio que debe realizarse entre los hablantes. Por su parte, Foucault establece la necesidad de conocer quién habla, qué tipo de estatus tiene la persona que habla y el

contexto en que lo hace, principalmente si se trata de un contexto institucional, como un hospital o una escuela (Foucault, 1966, págs. 72-73).

El concepto de diálogo para Bakhtin se da en diferentes niveles de intercambio: entre las palabras en el lenguaje, entre la gente en sociedad, entre organismos en su ecosistema, e incluso entre los procesos y la naturaleza. En cada uno de los niveles el diálogo tiene sus propósitos y medios específicos. Uno de estos medios es el lenguaje. En el dialogismo la vida es expresión, y “la expresión significa significado, y el significado se manifiesta por medio de signos”. Esto es posible en todos los niveles de existencia: algo existe si significa algo (Holquist, 1990, p. 41).

En la obra *Discourse in Life and Discourse in Poetry* —1926—, Bakhtin y Voloshinov establecen que la materia lingüística constituye solo una parte de una enunciación; que además existe otra parte que es la no-verbal, que corresponde al contexto de la enunciación; para Bakhtin ésta constituye algo así como la *parole* saussuriana, pero con aspectos sociales, históricos, ideológicos, concretos y dialogizados. Antes de esta obra se tenía conocimiento de la parte no-verbal de la enunciación, solo que se consideraba externa a la emisión. Bakhtin entonces asegura que el aspecto no-verbal es parte integral de la enunciación (Todorov, 1984, p. 41).

Resulta pertinente establecer que la enunciación se compone de tres aspectos: el horizonte espacial común a los interlocutores —la unidad de lo visible—; el conocimiento y comprensión de la situación, también común a los interlocutores y la evaluación común de la situación (Todorov, 1984, p. 42). Es posible determinar a partir de lo anterior que en la comprensión y significación de una enunciación es importante considerar la situación concreta en la que se lleva a cabo y el conocimiento previo y común de los interlocutores. Se trata entonces de la enunciación como un elemento social, puesto que se emite hacia otro en un contexto determinado y su significación depende del horizonte común, de la comprensión y evaluación de la situación.

Una enunciación está orientada hacia alguien y se considera como parte del diálogo. Al respecto, Voloshinov establece que:

La interacción verbal es la realidad fundamental del lenguaje. Y el diálogo es la parte más importante de la interacción verbal. Pero el diálogo se puede entender de manera más amplia, significando no solo comunicación verbal directa de *viva voce* entre dos personas, sino cualquier tipo de comunicación verbal en cualquier forma. Puede decirse que toda la comunicación verbal, que toda la interacción verbal se lleva a cabo en la forma de intercambio de enunciaciones, esto es, en la forma de diálogo (Todorov, 1984, p. 44).

Como dialogismo se reconoce a ciertas propiedades fundamentales en el diálogo y en el conocimiento y comunicación humanos. Entre estas propiedades encontramos la organización secuencial, la construcción conjunta y la interdependencia entre actos y actividades. Estos principios elaborados por Bakhtin forman el “principio dialógico”, y tratan con las relaciones reflexivas entre el discurso —y cognición— y varios tipos de contextos (Linell, 2001, p. 9).

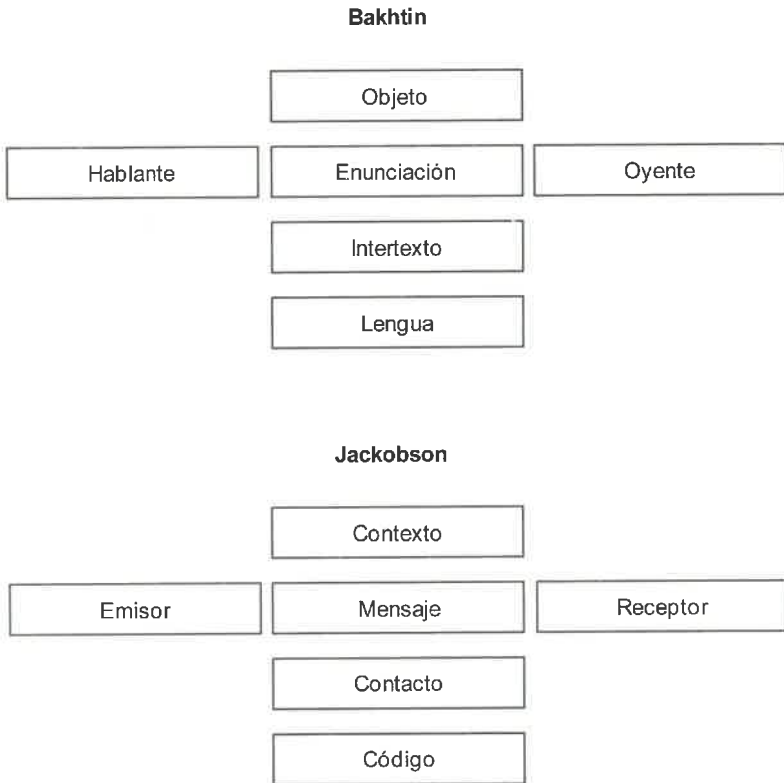
En el contexto del dialogismo hacia el discurso, la definición para diálogo se establece como “cualquier interacción a través del lenguaje —u otro medio simbólico— entre dos o varios individuos que están mutuamente co-presentes” (Linell, 2001, p. 13). De esta manera, no solamente se consideran las interacciones de *viva voce*, *vis á vis*, como sucede con la definición canónica, sino que podrían incluirse interacciones suficientemente similares, como las conversaciones telefónicas y las interacciones electrónicas en tiempo real vía Messenger, etcétera.

Las interacciones verbales, establece Linell, se caracterizan por un tipo de cooperación: atención y respuesta mutua, enfoque compartido, planes congruentes y objetivos sociales. Asimismo, la comunicación presupone asimetrías de conocimiento y participación de varios tipos. Si no hubiera este tipo de asimetría, si todos tuviéramos los mismos conocimientos e información, la comunicación no se desarrollaría (2001, p. 14).

Es inminente la importancia que representa el proceso de comunicación en la co-construcción del diálogo. Al hablar de comunicación, se encuentra que los modelos de comunicación presentados

por Jakobson y Bakhtin, respectivamente, describen los componentes del proceso de comunicación. Vale la pena presentarlos, ya que representan dos visiones con similitudes y diferencias hacia el proceso estudiado. Se incluyen en la siguiente figura:

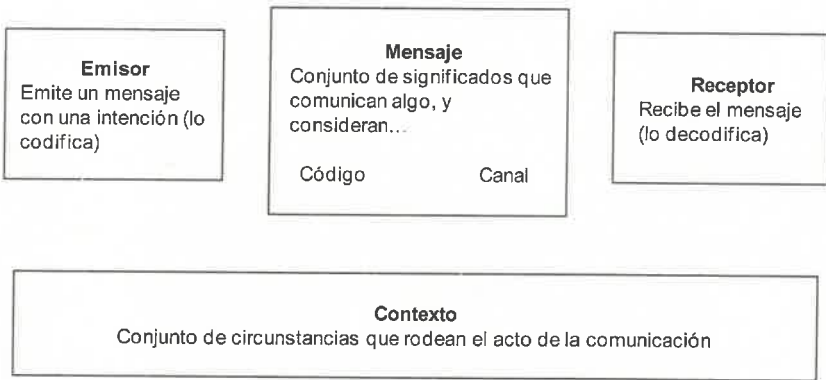
Figura 1: modelos de comunicación de Bakhtin y de Jakobson (Todorov, 1984, p. 54).



Comparando ambos modelos, Bakhtin utiliza el *objeto*, mientras que Jakobson se refiere al *contexto*, pero en ambos casos se estaría hablando del referente. Además, Jakobson da importancia a *contacto*, que no aparece en el modelo de Bakhtin, quien a su vez introduce el intertexto al referirse a las relaciones con otras enunciaciones.

La figura 1 nos muestra de manera esquematizada el proceso de comunicación, señalando el papel del *emisor* como aquél que envía un enunciado a un *receptor* en particular por medio de un código común entre los interlocutores. Además, hay que considerar la situación que rodea ese proceso comunicativo: lugar, tiempo, tema, etcétera, a lo que se le llama *contexto*. Del esquema anterior se desprende lo siguiente:

Figura 2: elementos de la comunicación.



De acuerdo a Todorov (1984, p. 54), las diferencias no solo se refieren a la terminología utilizada, mientras que en el modelo de Jakobson se presentan “los factores constitutivos de cualquier evento verbal, o cualquier acto de comunicación verbal”; Bakhtin va más allá, refiriéndose a diversos tipos de eventos que demandan la existencia de la lingüística y la translingüística. Con la primera se abordan las palabras y las reglas gramaticales, terminando con las oraciones. La translingüística, por otro lado, inicia con oraciones y su contexto, para terminar con emisiones o enunciaciones.

El modelo de co-construcción de la comunicación

Al hablar de diálogo resulta inminente hablar del principio de co-construcción, es decir, que dada una emisión, el diálogo se co-construye por medio de la participación del *otro*, como lo establece Bakhtin.

Arundale (1999, p. 125) establece en sus observaciones diarias, a partir de la interacción del habla ordinaria y del habla de académicos que estudian el lenguaje, que las personas co-construyen y co-mantienen en su habla ideologías y comunicación que permiten la co-construcción de significados o interpretaciones que surgen a partir de sus interacciones, y a pesar de que estas interpretaciones son estados psicológicos de cada individuo éstas se inician, se desarrollan y cambian a través del tiempo, y conforme se presentan intervenciones de los diversos participantes en el intercambio.

El modelo teórico de la comunicación se asocia con el punto de vista interaccional e ideológico, y según lo estableció Arundale, se le identifica como un modelo de co-construcción, ya que explica la comunicación como un fenómeno que emerge en una interacción dinámica conforme los participantes producen emisiones adyacentes, y al hacerlo restringen y recíprocamente influyen las mutuas formulaciones e interpretaciones (Arundale, 1999, p. 126).

Como punto de partida, es conveniente mencionar que en los procesos de codificación-decodificación y transmisión de información el modelo de co-construcción de Arundale (1999, p. 126) considera al menos dos participantes como la mínima unidad irreductible de análisis en el proceso de comunicación, porque según argumenta el investigador, “el fenómeno de comunicación no puede explicarse en términos de las propiedades de los individuos aislados”.

El modelo de co-construcción de la comunicación tiene como base los siguientes principios (Arundale, 1999, p. 127):

- Orientaciones filosóficas que explican los fenómenos humanos.
- Interpretación de las emisiones.
- Producción de las emisiones en la conversación.
- Desarrollo del modelo de co-construcción.

Los principios se aplican de igual manera a secuencias de constituyentes dentro de las emisiones, y resulta claro que mientras un sujeto B puede producir una emisión como respuesta para otro sujeto A, después de que A ha concluido su emisión, B puede también produ-

cir respuestas verbales o no verbales para A durante o dentro de la emisión de A, como hablar, reír, mirar o sostener la mirada.

Las interpretaciones co-construidas en el proceso de comunicación conforman un fenómeno que ocurre en un espacio de tiempo determinado creado por los co-participantes. Además, constituye un fenómeno social en donde éstos viven continuamente, tal como lo señala Arundale, comprometidos en procesos de interpretación y de co-construcción.

Dale Koike (2003, p. 12), a su vez, sintetiza el proceso de co-construcción y encuentra en el mismo las siguientes características:

- Interacción entre los participantes, con un mínimo de dos personas.
- Secuencia en la conversación entablada por los participantes.
- En la interacción los participantes no conocen la secuencia de acciones más allá del punto actual de interacción.
- El significado se genera progresivamente a través de estas interacciones sucesivas.
- La interacción se co-construye, por lo que constituye una construcción social que lleva implícita una ideología.

La investigadora toma como base el modelo de co-construcción propuesto por Robert Arundale y lo combina con lo propuesto por Per Linell en relación al diálogo. Koike habla del diálogo como una actividad situada que tiene una dinámica evolutiva e imprevisible, y lo caracteriza como dinámicas de intensidad, alineación y multifuncionalidad, características que reflejan los cambios y desplazamientos que pueden ocurrir en la evolución de la interacción, de acuerdo a sus investigaciones (Koike, 2003, p. 14).

La pragmática y el estudio de los actos lingüísticos

Resulta pertinente, antes de presentar la teoría de los actos de habla, describir los antecedentes que llevaron a John Austin a presentar su tan significativa teoría.

Durante la primera mitad del siglo XX, y fundamentalmente aglutinados alrededor del Círculo de Viena, un grupo de filósofos fun-

daron el llamado neopositivismo o empirismo lógico. Esta corriente se caracteriza principalmente por:

- La aspiración de fundamentar el conocimiento sobre bases empíricas por medio de un lenguaje unificado.
- El verificacionismo, según el cual una proposición es significativa si puede verificarse empírica o formalmente.
- El rechazo de la metafísica, al considerarla como un conjunto de proposiciones sin sentido.
- Utilización de técnicas de análisis procedentes de la lógica matemática.

El neopositivismo conserva invariables las ideas básicas del positivismo lógico, como la tesis sobre la reducción de la filosofía al análisis lógico del lenguaje y la tesis sobre la imposibilidad de justificar teóricamente la existencia sobre la realidad objetiva (*Diccionario soviético de filosofía*, 1965).

Frente a los acontecimientos que se llevaban a cabo en Europa, específicamente durante el dominio nazi, casi todos los integrantes del Círculo de Viena, que en su mayoría eran judíos, decidieron emigrar a América. Pensadores como Rudolf Carnap, Carl Hempel, Hans Reichenbach, Kurt Gödel, entre otros, continuaron sus trabajos en universidades norteamericanas, en donde hicieron germinar el neopositivismo. Dieron un auge enorme a las investigaciones relacionadas con el análisis lógico-lingüístico y a la pragmática propiamente dicha. Sin embargo, las dificultades conceptuales con las que se enfrentaron, así como las críticas de filósofos como Karl Popper, o la dura autocrítica de Wittgenstein, consiguieron forzar el abandono de los supuestos epistemológicos del Círculo de Viena. Pese al desmoronamiento de los presupuestos epistemológicos del empirismo lógico, permaneció el impulso dado a la focalización sobre la importancia del lenguaje (Ibáñez, 2006, p. 32).

El propio Wittgenstein, que en su *Tractatus lógico-filosófico* alentó la posibilidad de hablar con un lenguaje ideal para evitar las falacias a las que nos induce el lenguaje cotidiano, pronto dejó de interesarse por la posibilidad de construir este lenguaje ideal y orientó su re-

flexión al lenguaje común, tratando de comprender las reglas a las que obedece y los usos que existen de este lenguaje cotidiano (Ibáñez, 2006, p. 33). Ya en su obra *Investigaciones filosóficas*, publicada en 1952, alentó el esfuerzo de un grupo de filósofos de la Universidad de Oxford que optaban por analizar las características del lenguaje cotidiano.

Los filósofos de Oxford, entre los que destacan Gilbert Ryle —1900-1976—, John Austin —1911-1960—, Peter Strawson —1919— o Paul Grice —1913-1988—, coincidieron con sus colegas logicistas de Cambridge liderados por Bertrand Russell sobre la necesidad de pasar de una filosofía de la conciencia a una filosofía del lenguaje, aunque sus coincidencias no iban más allá de sus intenciones y las divergencias que fueron surgiendo entre ellos eran intensas.

Este grupo de pensadores de Oxford rechazaban, por ejemplo, el positivismo y el cientificismo que predominaba en la corriente logicista, así como el pretender construir el lenguaje ideal. Su intención era estudiar el lenguaje para entender sus mecanismos, no para señalar sus imperfecciones. No querían reducir el lenguaje a la función descriptiva, sino que consideraban que éste es tan versátil que tiene una enorme variedad de usos. Señalaban que:

No se puede acceder, por lo tanto, al funcionamiento del pensamiento humano analizando tan solo la estructura lógica sobre la que se asientan las lenguas naturales, sino que es necesario contemplar todos los usos del lenguaje si queremos entender tanto nuestra forma de pensar, como nuestra forma de actuar y nuestra forma de relacionarnos con la gente (Ibáñez, 2006, p. 34).

Resultaba claro que para entender el pensamiento es necesario entender el lenguaje, ya que es por medio de éste que expresamos las ideas que representan la realidad del mundo. Además de señalar esta importancia básica del lenguaje, los filósofos de Oxford fueron más lejos al establecer que el lenguaje hace mucho más que representar al mundo, porque es el medio para hacer cosas.

Wittgenstein fue, a final de cuentas, un filósofo seguidor de la corriente del uso del lenguaje, y su contribución a la pragmática es innegable. Cuando abandonó, en los años treinta, la idea de considerar al lenguaje como al cálculo —análisis del lenguaje de acuerdo a reglas explícitas—, empezó a pensar de una manera nada ortodoxa, abrazando la visión de la lengua como un juego. Si el pensamiento es una manera de operar los signos, debemos entonces entender qué son y cómo se usan. Se introduce el concepto de *language games* —juegos de lenguaje—, en donde se utilizan los signos de una manera simple, más clara que nuestras complejas lenguas.

De acuerdo a Wittgenstein (1953, p. 18), en los juegos de lenguaje partimos de lo general a lo particular, y probablemente inspirados por las ciencias duras reducimos el lenguaje a una serie de leyes, asumiendo que cualquier palabra tiene un significado o esencia que todas las instancias comparten.

Además de Wittgenstein, Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) hizo un recuento de los diferentes campos disciplinarios e investigadores que formularon una idea, que podría considerarse como el antecedente de la Teoría de los actos de habla, propuesta por Austin y posteriormente John Searle.

La autora francesa menciona la corriente retórica, desde Aristóteles a Perelman, definiendo la retórica como el arte de persuadir en el discurso. Señala también la Edad Media como la época clásica cuando se desarrollaron concepciones performativas en la actividad lingüística (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 6). Sin embargo, es a principios del siglo XX cuando se tomó conciencia del significado de toda esta actividad del lenguaje y se le reconoció como *la pragmática*. El reconocimiento de la pragmática tiene diversos detonadores, entre otros:

1. Émile Benveniste (1966, p. 30), quien reconoce la existencia de proposiciones asertivas, interrogativas e imperativas, y sus características sintácticas y gramaticales. Las caracteriza como funciones interhumanas del discurso que se presentan en tres modalidades discursivas, correspondiendo cada una de ellas a una actitud del interlocutor.

2. Las funciones del lenguaje que empezó a definir Karl Bühler en 1933, afirmando que en el proceso de comunicación es necesaria la existencia de tres elementos: el mundo, el locutor y el destinatario, y que todo enunciado corresponde a las funciones de representación, de expresión o de llamado, mismas que posteriormente retomó Jakobson bajo el nombre de funciones referencial, expresiva y conativa, y a las que agrega otras funciones complementarias: la función fática, la metalingüística y la poética (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 6).
3. Es posible considerar también a Charles Bally como otro precursor de la Teoría de los actos de habla, quien propuso descomponer el contenido de un enunciado en el *modus* aplicado a un *dictum*, en donde prefigura el análisis de un valor ilocutorio contra un contenido proposicional, que posteriormente será retomado por Searle (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 6).
4. Adolf Reinach elaboró también a principios del siglo XX la Teoría de los actos sociales realizados por medio del lenguaje, pero que crean en el destinatario ciertos derechos y obligaciones de otro orden. Sus estudios abrieron el diálogo entre la fenomenología y otras corrientes de la filosofía del lenguaje (Ferrer, 2005, p. 279).
5. El británico Paul Grice, ampliamente conocido por sus trabajos innovadores en la filosofía del lenguaje, propuso sus ideas acerca de la implicatura conversacional y “significado y uso”, distinción que ha tenido aplicaciones en áreas como la filosofía, la lingüística y la inteligencia artificial (Grandy y Warner, 2006).
6. Malinowski, otro pionero de la pragmática contemporánea, utilizó una perspectiva etnográfica y presentó la idea de un lenguaje-acción. Tomó como base sus estudios realizados en Nueva Guinea entre 1920 y 1930. Afirmó que “el lenguaje es esencialmente un medio para actuar” (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 7).

A los antes mencionados podríamos agregar las contribuciones de otros investigadores, lingüistas, filósofos o psicólogos, como

Bloomfield, Morris y Wittgenstein, quienes establecieron valiosas bases y propusieron un orden, para que Austin y Searle más tarde propusieran la Teoría de los actos de habla.

La teoría de los actos de habla

“Hablamos siguiendo reglas”, expresó Searle (2001, p. 31), y agregó que hablar un lenguaje significa participar en una forma de conducta gobernada por reglas.

Por su parte, el precursor principal de la Teoría de los actos de habla, J.L. Austin, en su obra *How to Do Things with Words* (1962, p. 4), que reúne las conferencias más relevantes del autor, destaca su teoría de los actos de habla y el concepto de lenguaje performativo, en el cual “decir algo es hacer algo”. En una oración como “te prometo que X”, se establece el acto de prometer, oponiéndose a otra oración que podría juzgarse como falsa o verdadera. Los performativos no pueden juzgarse como falsos o verdaderos, sino solamente bien o mal expresados. Austin realiza una muy clara distinción entre los performativos y los constativos, siendo estos últimos un tipo de oraciones que sí pueden declararse como falsas o verdaderas.

En la Teoría de actos de habla Austin presentó el hecho de que las palabras, en frases u oraciones, llevan implícita información, y que la gente, como respuesta a estas enunciaciones, realiza acciones que van más allá de la información textual contenida en la enunciación. Los actos de habla, sea cual sea el medio en que se expongan, caen entonces en la categoría de acción intencional: no solamente se trata de emitir palabras, sino palabras que llevan cierta intención. Con este propósito afirma que “nos damos cuenta que lo que tenemos que estudiar no es la oración, sino la emisión de una enunciación en una situación de habla —*speech situation*—, sin que pudiera ya presentarse la posibilidad de no ver que afirmar es realizar un acto” (1962, p. 139); este hecho tiene como consecuencia que el estudio de las palabras, frases u oraciones —actos ilocucionarios— fuera de un contexto social nos dice poco acerca de la comunicación o su efecto sobre la audiencia —actos perlocucionarios.

John Searle, quien continuó con las investigaciones iniciadas por Austin, establece en su libro *Actos de habla* (2001, p. 73) que el

acto ilocucionario es “la mínima unidad completa de la comunicación lingüística humana”, mientras que en su obra *Mind* afirma que “siempre que hablamos o escribimos estamos efectuando actos ilocucionarios” (2004, p. 136). Los actos ilocucionarios son intencionales, hablamos, no solamente para ejercitar las cuerdas vocales, sino porque existe alguna razón para emitir la enunciación. Este acto ilocucionario resulta exitoso si nuestro receptor logra captar las verdaderas intenciones implícitas en las palabras que emitimos, es decir, si logramos el efecto deseado en el destinatario. Si en el aula, por ejemplo, el maestro dice “qué oscuro se ve”, y alguno de los alumnos se levanta de su asiento y enciende la luz, podemos afirmar que el acto de habla resultó exitoso porque las verdaderas intenciones del maestro se lograron. Estas intenciones no eran describir el entorno como oscuro, sino pedir que alguien encendiera la luz.

Al decir algo, generalmente más que comunicarnos, intentamos producir un efecto en el receptor. Los actos de habla tienen un propósito ulterior y se les distingue primeramente por su tipo ilocucionario, como afirmaciones, solicitudes, promesas y disculpas que se caracterizan por el tipo de actitud que expresa cada uno de ellos. El acto perlocucionario se emite con la finalidad de tratar que el receptor forme una actitud correlativa, y en algunos casos que actúe de cierta manera.

Bach y Harnish (1994) desarrollaron una taxonomía detallada de los actos ilocucionarios. A continuación se incluyen algunos ejemplos de cada tipo:

- Constativos: afirmar, alegar, anunciar, contestar, atribuir, clamar, clasificar, confirmar, hacer conjeturas, negar, expresar desacuerdo, disputar, identificar, insistir, predecir, reportar, afirmar, estipular.
- Directivos: aconsejar, preguntar, rogar, perdonar, prohibir, instruir, ordenar, permitir, pedir, sugerir, urgir, prevenir.
- Comisivos: estar de acuerdo, invitar, ofrecer, prometer, jurar.
- Agradecimientos: expresar condolencias, felicitar, saludar, dar las gracias, aceptar.

Fueron precisamente Bach y Harnish quienes afirmaron que la gente no habla simplemente para ejercitar sus cuerdas vocales, sino que tienen ciertas intenciones al hacerlo, mismas que si son interpretadas por el receptor muchas veces se convierten en acciones. Si el receptor comprende el punto ilocucionario en relación con el contenido proposicional, entonces es posible afirmar que existe la comunicación entre emisor y receptor.

La co-construcción del diálogo en el aula

De acuerdo a lo estipulado por Mari Haneda en su artículo “Learning an additional language through dialogic inquiry”, en algunos aspectos el uso del lenguaje en el aula es similar al uso en la comunidad. Cuando los estudiantes colaboran entre sí en grupos co-construyen el significado a través de enunciaciones sucesivas con la finalidad de hacer cosas juntos. Sin embargo, estas expectativas de reciprocidad no siempre se dan, principalmente cuando el maestro interactúa con el grupo y utiliza rutinas centradas en la estructura y en secuencias IRE/IRF (iniciación-respuesta-evaluación / iniciación-respuesta-*feedback*), que en 1990 Lemke llamó diálogo triádico (Haneda, 2008, 117).

Reflexiones posteriores de Lotman (1988) sobre las definiciones de Bakhtin señalan que un texto —oral o escrito— tiene dos funciones: la primera tiene como objetivo tener un oyente-lector y aceptar exactamente el significado pretendido por el hablante-escritor, mientras que el segundo tiene que ver con generar una respuesta de la manera descrita por Bakhtin. Estas dos opciones son consideradas por Haneda (2008, p. 117) como los dos extremos de un *continuum*, con la posibilidad de tener opciones intermedias entre los extremos.

Tanto Lotman como Linell distinguen las funciones monológica y dialógica respectivamente, y sería posible determinar que en el aula de lengua extranjera es posible contar con participaciones que caen en los extremos monológico y dialógico, así como opciones intermedias, de acuerdo a los roles que el profesor fije para los estudiantes y el tipo de control que ejerza en el discurso. Si el aula se carac-

teriza por tener secuencias IRE/IRF o de diálogo triádico, en donde el maestro pide una información ya por todos conocida —pregunta de demostración— y espera determinada respuesta y la evalúa, nos ubicaríamos en el extremo monolítico del *continuum*.

Por otro lado, el maestro puede proveer un contexto más dialógico en el aula a través de la selección de preguntas abiertas —referenciales— y animando a los estudiantes a hacer sus propias contribuciones, y así lograr una verdadera co-construcción del diálogo.

Mercer, en su obra *The Guided Construction of Knowledge* (1995) reconoce que el lenguaje pedagógico tiene que alinearse con las expectativas institucionales, pero ofrece posibilidades, señala el autor, para guiar a los estudiantes en la co-construcción del diálogo en el aula. Estas posibilidades se alejan de la rutina típica estructural IRE/IRF o diálogo triádico, y toman rutas para desarrollar lenguaje de manera creativa, para que como fue señalado con anterioridad, el estudiante colabore en la construcción del diálogo a través de proveer a los participantes en el grupo —maestro y alumnos— de información nueva que sea previamente conocida por el resto.

El acto de habla analizado en este estudio, *preguntas generadoras*, tiene como objetivo ayudar a los estudiantes y al maestro a ver lo que ya conocen o entienden, y hacer esto, señala Funderburk (2009, p. 6), da a los estudiantes el sentido de pertenencia del conocimiento. Las preguntas generadoras se usan para verificar lo que los alumnos no saben, pero también lo que saben y en qué medida lo saben, para permitir el proceso de participación recíproca en donde el maestro ayude a los alumnos a co-construir y a reconstruir el conocimiento.

El posible origen de las preguntas generadoras lo encontramos en la mayéutica socrática, método inductivo que se basaba en la dialéctica y se consideraba al discípulo competente para encontrar dentro de sí la verdad. En la actualidad, la mayéutica sigue utilizándose como método educativo que funciona haciendo preguntas al alumno para que por él mismo llegue a conclusiones (Echegoyen, 2009).

Mercer también distingue la llamada *generación guiada* por el tipo de preguntas que el maestro hace. Estas rutinas de generación podrían iniciar de manera similar a las rutinas IRE/IRF, pero el proceso

no lleva necesariamente una evaluación, sino que sirve como guía a los alumnos en una dirección que les permita la co-construcción del diálogo (1995, págs. 26-27).

Generar significa tratar de obtener el lenguaje y otras respuestas de los estudiantes antes de que el mismo profesor les dé la respuesta. Como sinónimos se consideran descubrir, buscar, darse cuenta. Es una técnica usada por el profesor durante una clase que tiene que ver con el desarrollo del lenguaje en un estudiante. Este acto del maestro representa diversas ventajas en el aula, como las siguientes:

- Mantiene a los estudiantes en estado de alerta.
- Permite al maestro saber si los estudiantes escuchan y comprenden.
- Permite al profesor averiguar qué tanto conocimiento previo tiene el estudiante.
- Puede significar más tiempo para los estudiantes al acortar el tiempo de habla del maestro.
- Ayuda a los estudiantes a aprender cómo adivinar.
- Expone a los estudiantes a otro tipo de lenguaje al efectuar el profesor el acto de generar.
- Puede inducir a los alumnos a resolver ellos mismos los retos que les presentan.

El objetivo de este tipo de preguntas es dar a los alumnos la oportunidad de participar en el proceso de aprendizaje, les permite expresarse y presentar lo que saben o lo que intuyen. El maestro puede proponer este tipo de pregunta para el vocabulario y para la gramática, con el fin de que el alumno hable de sus experiencias e ideas. Dada la naturaleza de este acto de habla considerado como una manera de co-construir el diálogo en el aula, veamos qué es lo que sucedió en los contextos que analizamos en la presente investigación.

Preguntas generadoras en las aulas de lengua extranjera

El estudio que aquí se presenta se realizó tomando como base ocho

clases de lengua extranjera: cuatro clases de inglés como lengua extranjera videograbadas en Monterrey y el Área Metropolitana, y cuatro clases de español como lengua extranjera videograbadas en San Antonio, Texas.

En todas las aulas que representan el universo de estudio en esta investigación se localizó el uso de las preguntas generadoras. Los maestros de lengua extranjera recurren a ellas con diferentes propósitos y en diferente medida, pero siempre se encontraron respuestas por parte de los alumnos, de esta manera se realizó la co-construcción dialógica en estos espacios institucionales.

La siguiente tabla concentra la información obtenida del análisis del *corpus*, y nos muestra la cantidad de veces que los maestros recurren a este recurso didáctico:

Tabla 1. Preguntas generadoras en las aulas analizadas.

Lengua meta	Nivel	Nacionalidad del maestro	Número de preguntas generadoras
Español	Principiantes	Española	14
Español	Principiantes	Filipina	9
Español	Principiantes	Estadounidense	5
Español	Avanzados	Salvadoreña	7
Inglés	Principiantes	Mexicana	5
Inglés	Intermedios	Británica	5
Inglés	Avanzados	Mexicana	5
Inglés	Avanzados	Estadounidense	1

Como podemos observar, el espectro es amplio cuando se trata de localizar el número de preguntas generadoras que el maestro utiliza en su clase, que van de 1 a 14, encontrando que la moda en estas cantidades es de 5. Resulta evidente que los profesores recurren a

esta técnica de diferente manera y dependiendo del tipo de actividad a realizar en el aula.

Es pertinente recurrir a Mercer (1995), quien señala que el maestro utiliza generalmente este tipo de preguntas —preguntas generadoras— con la finalidad, algunas veces, de desarrollar el lenguaje de una manera creativa; sin embargo, en ocasiones estas preguntas forman parte del típico diálogo triádico: IRE/IRF.

Por otro lado, en muchas ocasiones, este acto de habla induce la co-construcción del diálogo en donde el estudiante aporta nuevos datos, y es precisamente este tipo de preguntas las que dan al alumno los datos o claves necesarias para descubrir o darse cuenta de las respuestas adecuadas.

De acuerdo con los resultados obtenidos por el maestro de español de la Texas State University, en su clase para principiantes es quien más recurre al uso de las preguntas generadoras, unas veces con más éxito que en otras y en ocasiones utiliza la técnica de manera más eficiente. A continuación se analiza la co-construcción dialógica del acto de habla con preguntas generadoras en diferentes fragmentos de discursos emitidos en varios momentos en una clase de español:

M: ¿Qué más ropa? ¿Llevan camisa? ¿O llevan camiseta?

E: Camiseta.

M: ¡Bien!

El uso de las preguntas generadoras en esta aula va desde diálogos como el anterior, que resulta un tipo de diálogo triádico, con una evaluación final. El maestro da las opciones al alumno, quien selecciona lo más lógico. Ya que hablaban de la ropa adecuada para un deportista resulta lógico que el estudiante decidiera emitir la palabra “camiseta”. Es una co-construcción sencilla, típica de un estudiante principiante, y resulta una manera de tenerlo alerta, poniendo atención, y al menos relaciona el contexto —deporte— con la ropa adecuada; sin embargo, se limita a la selección de la palabra adecuada y detiene, en el momento de la evaluación, que el diálogo se siga co-construyendo.

Otro diálogo similar, con muchas claves para que los estudiantes encuentren las respuestas, lo constituye el siguiente ejemplo:

M: Bueno, le doy una camisa negra, una gorra negra, un pantalón largo de color negro. ¿Tiene zapatos o va sin zapatos? ¿No tiene zapatos?

E: Zapatos.

M: ¿O sí tiene zapatos?

E: Zapatos negros.

M: Y calcetines.

E: Calcetines.

M: ¿No tiene calcetines?

E: Sí.

En este ejemplo, los alumnos aplican la lógica y sus conocimientos previos del vocabulario de la unidad, pero encontramos una, que si bien pequeña, constituye una aportación por parte de un alumno, quien forma la emisión “zapatos negros”, que constituye una construcción muy válida. Como lo menciona Todorov, hay una comprensión y significación en las enunciaciones, y existe un conocimiento previo y común de los interlocutores. La enunciación “¿O sí tiene zapatos?”, la emite el profesor, orientada hacia los alumnos, quienes co-construyen el diálogo considerado como un elemento social. Veamos ahora el siguiente ejemplo:

M: Bueno, ¿qué le doy?

E: Negro, un sombrero negro. Bueno, no un sombrero, amm —tocándose la gorra, indicándola.

M: Ajá, ¿cómo se dice? ¿Cómo se dice?

E: ¿Gorra?

M: De color negro. Una gorra negra. ¿Y los pantalones? ¿Le doy unos pantalones *jeans* azules?

E: No.

M: ¿Qué lleva?

E: Unos pantalones..., largos.

M: ¿Largos o cortos? ¿Largos o cortos?

E: Cortos..., largos... —voces de diferentes estudiantes.

M: ¿Largos?

E: Sí.

De acuerdo con Arundale, el modelo de co-construcción de la comunicación requiere la consideración de aspectos sociales, además de tomar en cuenta la interacción llevada a cabo, como es el caso del ejemplo anterior, el emisor —el maestro— lleva la primera participación en este diálogo, habla de una persona específica y trata de determinar la ropa adecuada para esta persona, y dice “Bueno, ¿qué le doy?”, y uno de los estudiantes produce un par adyacente al interpretar la pregunta del maestro y contesta: “Negro, un sombrero negro. Bueno, no un sombrero, amm”. En este caso emite la respuesta, pero por su condición de principiante que no tiene el repertorio de vocabulario suficiente recurre a la comunicación no verbal al indicar su gorra, se refiere a que es más conveniente que la persona en cuestión lleve una gorra. Otro estudiante le ayuda al apoyar la co-construcción de este diálogo diciendo “¿Gorra?”. Al respecto, Bakhtin y Voloshinov establecen que la materia lingüística es una parte importante de la enunciación, sin embargo, hay que considerar también la parte no verbal que corresponde al contexto de la enunciación.

En otras clases de español encontramos ejemplos tan simples, como es el caso de una clase con una maestra salvadoreña, que en primer lugar resalta el hecho de que gran parte de la co-construcción del diálogo se lleva a cabo en inglés, que no es la lengua meta, sino la lengua materna de los estudiantes. Veamos un ejemplo que termina siendo un diálogo triádico, una pregunta generadora que no aporta conocimiento, y vale la pena mencionar que se trata de un curso de español avanzado. La maestra da las opciones y los alumnos solamente seleccionan la que consideran la respuesta correcta:

M: Podemos hacer una línea directa hasta aquí, ¿*right*? Yo puedo decir: “Iré a París”, ¿*right*? Voy directo, sin pasar por estas etapas.

Quiere decir que yo tengo el dinero o la posibilidad de hacerlo, ¿right? Y aquello será un hecho, *will be a fact, right? And I don't have to depend, I do not have to recur to these other stages, in order to do a fact, to make the possibility, a fact, right? In the situation that we are now..., here..., going to Paris is a possibility or is already a fact?*

E: *Possibility.*

M: *It's a possibility.*

Encontramos, además, secuencias dialógicas basadas en el acto de habla *generar*, en donde resulta claro que gracias a los datos y claves que da la maestra la respuesta de los alumnos es la esperada, sin embargo, recurren de nuevo a la lengua materna de los estudiantes en este intercambio:

M: *But, in the whole spanish, what is about this time?*

E: *Subjunctive.*

M: *Mmm, subjunctive after certain...*

E: *Conjunctions.*

M: *Conjunctions that express time, right? Time, remember, not all that in the verb, not in the subject, we have been studying in the other possibilities of subjunctive, right?*

Hay ejemplos interesantes del diálogo co-construido en las clases de español para principiantes grabadas en la Universidad de Texas en San Antonio. A continuación se presentan y se comentan algunos ejemplos:

M: ¡Muy bien! Ah, Eddy, ¿en qué lugar se encuentran los Duke Blue Devils? *All of you know los Duke Blue Devils?, all of you...*

E: Duke Blue Devils se encuentra en nuev...

M: Noveno.

E: Noveno lugar.

M: Perfecto.

En este ejemplo, una maestra filipina lanza una pregunta, inicia el diálogo y el estudiante, que tiene apenas unas semanas de haber empezado a estudiar español, claramente comprende el enunciado antecedente; este hecho verifica la afirmación de Bakhtin, en cuanto entiende la relación de los propósitos y condiciones; lo demuestra al decir “nuev”, al referirse al lugar en que el equipo Duke Blue Devils se encuentra localizado. La limitante aquí para realizar la co-construcción completa es el vocabulario limitado del alumno. Sin embargo, la maestra es consciente que éste consigue un gran avance al comprender el antecedente, completa la respuesta y dice “noveno”; el estudiante a su vez agrega “noveno lugar”, y la maestra termina este diálogo evaluando la respuesta con un “Perfecto”.

La preguntas generadoras persiguen diferentes objetivos: los estudiantes están escuchando y en alerta, el maestro averigua si están comprendiendo y en ocasiones les apoya a aprender a adivinar; es necesario añadir que expone a los estudiantes de lenguas extranjeras a otros actos de habla como insumo en el aprendizaje de la lengua meta, en este caso a las preguntas generadoras. El siguiente ejemplo expone a los estudiantes al lenguaje, y aunque la maestra termina usando la lengua materna de los alumnos se limita a una sola expresión al final:

M: Vamos a ver..., vamos a ver, ¿qué tanto saben? Primero vamos a ver, ¿dónde se encuentra localizado? ¿Dónde está México? ¿Dónde se localiza? ¿En la “A”, la “C”, la “B” o la “D”?

E: “D”.

M: ¡Bien! Ya no se pierden, ¿eh? *You're not gonna get lost, so that's good!*

En el ejemplo hay un marco común, que es un mapa que se está proyectando en la pantalla y es acerca de éste que la maestra inicia el diálogo, hace una pregunta y ofrece varias opciones. Se trata de cuatro opciones y los estudiantes responden con la correcta. Hay una evaluación en español, que se complementa con un comentario en inglés.

En las clases de inglés hay ejemplos que verdaderamente llaman la atención, dado que representan una pregunta generadora que cumple con su cometido. Tal es el caso del ejemplo siguiente, de una clase de inglés para principiantes grabada en el Centro de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL:

M: *Ok! Show hands the people that have this problem. Raise your hand if you have this problem with your neighbors. You, you, you..., any other? And, what kind of dogs you see? What race? Cocker? Amm...*

E: Chihuahua.

M: *Chihuahua, because those are cute but they are lazy. What kind of dog is it?*

E: *French-poodle.*

M: *And it's very noisy... And this?*

E: —Los alumnos discuten sobre la raza del perro.

M: *French-poodle?*

E: *French-poodle?*

Resulta obvio que la maestra ayuda a generar la respuesta del primer alumno al preguntarle por la raza del perro. El ejemplo que la maestra aporta es la clave para que el alumno comprenda el sentido de su pregunta, e inmediatamente da la respuesta esperada y pertinente. El diálogo continúa, los alumnos lo siguen con atención y participan en la co-construcción del mismo.

El siguiente ejemplo, en la misma clase, nos ilustra también este acto de habla como un generador del diálogo:

M: *For example, Caro, Caro, are there any parks near your house?*

E: *Any..., any what?*

M: *Parks. Parks, parks, for children.*

E: *Are...*

M: *Are there any parks?*

E: *Yes.*

M: *How many?*

E: *Two.*

La clave para generar la respuesta a la pregunta propuesta por la maestra fue agregar un ejemplo, como en el caso anterior, para que por medio de éste una alumna identificara el significado de la emisión y así pudiera participar en la co-construcción de este diálogo.

Consideremos también el hecho de que en las interacciones verbales hay cooperación, atención y respuesta mutua, además de compartir un enfoque, un contexto y objetivos sociales o institucionales, como es el caso de la escuela. Hay asimetrías de conocimiento o de poder, que en algunos contextos, instituciones o personas, se acentúan. Tal es el caso de una de las clases de inglés, muy enfocada en los aspectos sintácticos, y donde definitivamente una maestra británica lleva ventaja. Hay asimetría que se refleja en varias de las interacciones. A continuación una de ellas:

E: *Have you ever ate tacos?*

M: *Ha, ha, is it ate?*

E: *Eaten.*

M: *Eaten, right. Have you ever eaten tacos?*

Se trata de un diálogo triádico que termina con una evaluación. La generación de la respuesta se da por medio de una risa de la maestra al estar en desacuerdo con la emisión del alumno, más una pregunta generadora que lo pone a pensar, lo hace reflexionar y rectificar acerca de la forma verbal que había utilizado. Finalmente, el alumno emite la pregunta sintácticamente correcta.

Hay intervenciones por parte de los maestros en diálogos verdaderamente comunicativos. Tal es el caso de un profesor mexicano del Centro de Idiomas de Filosofía y Letras, que se presenta a continuación:

M: *So, at the very beginning you're very shy.*

E: *Always.*

M: *But then.*

E: *We're very talkative.*

M: *Remember Karina, when we started this semester she didn't talk, today we can't stop her.*

E: *Ok, mister.*

M: *I mean that's good you have to talk every day.*

En este diálogo el maestro inicia la comunicación, la cual es complementada por el alumno. Posteriormente lanza un “*But then*”, refiriéndose a que son tímidos, pero luego, para que el alumno co-construya con una idea diferente a la original, expresa que luego son platicadores. El maestro pone el ejemplo de una alumna, y ella asiente con un “Ok”. Es notorio en este ejemplo el aspecto social del diálogo. Más que una rutina con enfoque lingüístico este diálogo asemeja una conversación de la vida diaria, que a fin de cuentas es lo que se persigue en la clase de lengua extranjera con enfoque comunicativo, como las que analizamos en la presente investigación.

Conclusiones

El aula de lengua extranjera es, sin duda alguna, un laboratorio en donde el aprendiente se ejercita, se equivoca, aprende de sus errores, recibe insumos de la lengua meta que posteriormente pondrá en práctica para tratar de resolver diversas situaciones comunicativas a las que se enfrente en su vida diaria. La importancia de lo que sucede en el aula no se discute, y de nueva cuenta llegamos a la conclusión que los profesores de lenguas extranjeras debemos de estar conscientes de esta responsabilidad, dado que al tratarse del proceso de aprendizaje de una lengua que no es la que se habla en el país en donde la estamos enseñando el aula constituye el espacio en donde el estudiante interactúa en la lengua meta: escucha, decodifica, responde, co-construye.

En este estudio se analizaron diversas situaciones en donde el profesor utiliza el lenguaje con la finalidad de generar en el estudiante una respuesta. Los resultados fueron variados, así como la

aparición del acto de habla *preguntar*, específicamente preguntas generadoras entre los profesores en cuestión.

Las rutinas discursivas características en el aula constituyen quizás el punto de partida para la co-construcción dialógica en el aula. Mientras que encontramos aulas en donde predominan las rutinas discursivas centradas en la precisión, específicamente en este estudio, en la mayoría de las clases de español los diálogos entre profesor y estudiantes se constituyen en diálogos triádicos, en donde existe un inicio al diálogo y se incluye una pregunta generadora, pero es centrada en la precisión; responde el alumno y el maestro evalúa.

Lo mismo sucede con la aparición de las llamadas preguntas de demostración, en donde se demanda al alumno que dé información ya conocida por todos, o al menos por algunos de los participantes de la clase. Aparece en algunas ocasiones la pregunta generadora en este tipo de estructuras —preguntas de demostración— que guían la respuesta del estudiante, pero la verdad es que en la vida diaria no se encuentran con facilidad estas estructuras. En el aula, sin embargo, no debemos desecharlas por completo, ya que en la etapa en donde el estudiante empieza a manejar las estructuras nuevas el vocabulario y las funciones son de utilidad como una especie de práctica guiada por el profesor.

Por otro lado, encontramos también casos, específicamente dos de las clases de inglés grabadas en el Centro de Idiomas de Filosofía y Letras, en donde las preguntas generadoras se usan casi emulando situaciones reales de conversación. Las rutinas discursivas son comunicativas y se presentan preguntas referenciales que van en muchos casos acompañadas de estas preguntas generadoras con la finalidad de ayudar, guiar o motivar al estudiante a que conteste adecuadamente. A diferencia de las preguntas de demostración o las preguntas generadoras utilizadas en rutinas discursivas centradas en la estructura, este tipo de diálogo es el que el alumno encontraría en la vida real, por lo que en el aula de lengua extranjera es recomendable utilizarlo, observando los propósitos de una clase comunicativa que pretende desarrollar dicha competencia en los estudiantes.

Bibliografía

- Arundale, Robert (1999). An alternative model and ideological communication for an alternative politeness. *Pragmatics*, 9, 119-153.
- Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Bach, K., y R.M., Harnish (1994). *Linguistic Communication and Speech Acts*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Benveniste, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard.
- Diccionario soviético de filosofía* (1965). Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Echegoyen, Javier (2009). *Historia de la filosofía*, vol. 1. *Filosofía griega*. España: Edinumen.
- Ferrer, Urbano (2005). Adolf Reinach: las ontologías regionales. *Cuadernos del Anuario Filosófico*, 176, 277-279. Recuperado de www.uned.es/dpto_fim/invfen/invFen5/10_urbano.pdf
- Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Francia: Gallimard.
- Funderburk, Rosa María (mayo-agosto, 2009). Sociocultural theory and classroom language: planning teacher talk to enhance language learning. *Cinteotl, Revista de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8.
- Grandy, Richard y Warner, Richard (2006). Paul Grice, en *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/entries/grice/#ConImp>
- Haneda, Mari y Wells, Gordon (2008) Learning an Additional Language Through Dialogic Inquiry. *Language and Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2167/le730.0>
- Holquist, Michael (1990). *Dialogism*. Nueva York: Routledge.

- Ibáñez García, Tomás (2006). El giro lingüístico. En Íñiguez Rueda, Lupicinio (ed.), *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Francia: Colin.
- Koike, Dale April (2003). *La co-construcción del significado en el español de las Américas*. Canadá: Legas.
- Linell, Per (2001). *Approaching Dialogue*. Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.
- Lotman, Y.M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26, 3, 32-51.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Searle, John (2001). *Actos de habla*. España: Cátedra.
- (2004). *Mind*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Todorov, Tzvetan (1984). *Maikbail Bakhtin, the Dialogical Principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical Investigations*. Estados Unidos: Blackwell Publishing.