

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008

Dossier nº 6

Comprensión del Discurso Expositivo del
Profesor en Contextos Escolares por
Estudiantes Nativos y No nativos

FÉLIX VILLALBA MARTÍNEZ

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© Félix Villalba Martínez

ISSN: 1988-9038

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008, Nº 6



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza
del Español como Lengua Extranjera.

Trabajo de investigación.

COMPRENSIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO DEL
PROFESOR EN CONTEXTOS ESCOLARES POR
ESTUDIANTES NATIVOS Y NO NATIVOS.

Félix Villalba Martínez.
Madrid a 11 de octubre de 2002.

A Maite, sin duda.

Relación de abreviaturas y siglas utilizadas.

ACD	Análisis Crítico del Discurso.
AD	Análisis del Discurso.
DDP	Discurso Didáctico del Profesor.
DEP	Discurso Expositivo del Profesor.
Ee	Esquema explicativo.
Ei	Esquema inicial.
ELI	Español como Lengua de Instrucción.
Ep	Esquema problemático.
ESO	Educación Secundaria Obligatoria.
FIAC	Sistema de Categorías de Interacción Verbal.
HEE	Habla para Extranjeros en Español.
IRE	Iniciación/indagación, Respuesta, Evaluación.
L2	Segunda lengua.
LI	Lengua de Instrucción.
LM	Lengua materna.
LTM	Long Term Memory (memoria a largo plazo)
M ⁿ	Niveles macroestructurales.
M _n	Macroproposiciones.
Oc	Objeto complejo.
Op	Objeto como problema.
PBT	Programa Bilingüe de Transición.
Pe ⁿ	Proposiciones explicativas.
P _n	Proposiciones.
R ⁿ	Referentes.
Rn	Remas.
SRT	Secuencias Temáticamente Relacionadas.
STM	Short Term Memory (memoria a corto plazo)
SVO	Sujeto Verbo Objeto
Tn	Temas.

Índice.

Introducción.	5
I. Proyecto de investigación.	7
1. Justificación.	7
1.1. Comparación con otros modelos de intervención.	8
1.2. Más allá del aprendizaje de la lengua.	10
2. Diseño de la investigación.	12
2.1. Hipótesis.	12
2.2. Marco teórico.	13
2.3. Metodología de la investigación.	14
II. El discurso didáctico en el marco del análisis del discurso.	18
1. Análisis del Discurso (AD)	19
2. Metodología del AD.	22
2.1. Discurso y enunciado.	23
2.2. Discurso y finalidad comunicativa.	26
2.3. Discurso y estructura.	31
2.3.1. Análisis de la estructura discursiva.	34
2.3.1.1. Géneros y secuencias textuales.	34
2.3.1.2. Coherencia.	37
2.3.1.3. Cohesión.	40
2.4. Discurso e información.	43
2.4.1. Discurso y comprensión.	44
2.4.1.1. Conocimientos del mundo y saberes enciclopédicos.	45
2.4.1.2. Inferencias.	50
2.4.2. Gestión de la información.	61
2.4.2.1. Gestión retórica.	62
2.4.2.2. Gestión referencial.	64
2.4.2.3. Gestión temática.	65
2.4.2.4. Gestión del foco.	68
2.5. Resumen sobre la metodología del AD.	70
3. El discurso didáctico.	71
3.1. Estructura del discurso didáctico.	76
3.2. El habla del aula.	78
3.3. Las explicaciones del profesor.	84
III. El Discurso Expositivo del Profesor: análisis de los datos.	89
1. Consideraciones previas.	89
1.1. Lectura, procedimientos e interacción.	90
2. Estructura del Discurso Expositivo.	93
2.1. La introducción.	94
2.2. El desarrollo.	96
2.2.1. Reiteraciones.	98

2.2.1.1. Reiteraciones textuales.	98
2.2.1.2. Reiteraciones de insistencia.	99
2.2.1.3. Reiteraciones reformulativas.	100
2.2.2. Contrastes.	102
2.2.3. Aclaraciones.	103
2.2.4. Ejemplos.	104
2.2.5. Resúmenes.	106
2.2.6. Descripciones.	108
2.3. La conclusión.	108
3. Gestión de la información en el discurso expositivo.	110
3.1. Gestión retórica.	110
3.2. Gestión referencial.	113
3.3. Gestión del foco.	120
3.4. Gestión del tema.	126
4. Conclusiones.	134
4.1. Implicaciones para la enseñanza del EL2 en contextos escolares.	140
IV. Bibliografía.	145
V. Anexos.	152

Introducción

Desde hace aproximadamente veinte años, la enseñanza del español en nuestro país ha ido adquiriendo una nueva dimensión al contemplar el aprendizaje del idioma como segunda lengua. Esto es, ha tenido que adaptarse al hecho de que la mayoría de los aprendices experimenten una situación de inmersión lingüística que favorece el contacto con la lengua más allá del aula de español.

Esta situación si bien no implica cambios metodológicos sustanciales, sí exige adaptaciones que tengan en cuenta los distintos escenarios de uso y contacto con la lengua que el sujeto experimentará. Escenarios que presentan una doble orientación por una parte, social y por otra, de uso específico de la lengua según edades. La primera de dichas orientaciones atañe a las situaciones comunicativas relacionadas con la vida cotidiana. Son éstas situaciones generales para todo individuo pues surgen del hecho de vivir e interactuar en una comunidad concreta. Así, ámbitos comunicativos sociales pueden ser, entre otros, la salud, la adquisición de bienes, el ocio, las relaciones interpersonales, la utilización de servicios.

Por otra parte, existe un uso específico de la lengua en función de las características y necesidades de los diferentes sujetos. Según la edad y la actividad, podemos establecer una primera distinción entre situaciones formativas y laborales. Entre las primeras se encuentra el uso de la lengua en contextos escolares para acceder a una educación básica. Las situaciones laborales son más amplias pues suponen atender a una amplia variedad de profesiones y relaciones de trabajo.

En ambos casos, se abren nuevas posibilidades de investigación pues, intentar responder a estas necesidades, supone contemplar aspectos como:

- a) La enseñanza de lenguas y su relación con procesos de aprendizaje diversos (formales e informales, escolares, de orientación laboral...)
- b) Diferentes niveles de dominio de las técnicas de lectoescritura.
- c) Diferentes niveles formativos o académicos.
- d) Conocimientos generales y experiencias previas.
- e) Variedades sociolingüísticas del español.
- f) Uso del español en escenarios comunicativos variados (educativos, profesionales...)

Sin embargo, todo esto no se ha traducido en una verdadera revitalización de la enseñanza del español ya que, la condición de inmigrantes de los nuevos

aprendices, ha influido negativamente en el desarrollo metodológico y teórico de nuevas propuestas¹.

En las siguientes páginas, se da cuenta de la primera parte de una investigación que, analizando el Discurso Expositivo del Profesor (DEP), pretende acercarse al modo en que se realiza el aprendizaje de contenidos escolares en una nueva lengua.

¹ Hasta ahora, la enseñanza del español con fines específicos se ha centrado en aspectos muy exclusivos del mundo laboral como son los relacionados con los negocios y la administración de empresas.

I. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. Justificación.

La presencia de estudiantes extranjeros en los centros escolares de nuestro país representa una de las características esenciales del actual sistema educativo español. Para atender a este alumnado, se ha optado por un modelo que intenta destacar las similitudes de los estudiantes antes que las posibles diferencias.

Así, en 1996 se publicó el Real Decreto de Compensatoria² en el que se fijaban las líneas generales de actuación para atender a dicho alumnado. En este Decreto se establece que los estudiantes extranjeros se incorporen a grupos ordinarios (con compañeros españoles), según edad y nivel escolar previo, al tiempo que reciban una atención complementaria en programas de Compensatoria.

Estos programas atienden a los estudiantes en momentos concretos de la jornada escolar y durante un periodo semanal no superior a 15 horas. Se pretende con ello que los alumnos extranjeros participen “con normalidad” en las actividades planteadas en el grupo ordinario de referencia. De esta forma, se intenta potenciar las posibilidades de integración y de adquisición natural de la lengua mediante el contacto y la interacción con iguales.

Los programas de Compensatoria sólo existen en aquellos Centros que cuentan con recursos suficientes para atender a este alumnado³. El objetivo prioritario de los mismos es la enseñanza del español aunque, también, deben compensar las posibles carencias formativas de los alumnos extranjeros.

No obstante, tanto en los Centros donde existen Programas de Compensatoria como en los que no, los alumnos extranjeros pasan la mayor parte de la jornada escolar en grupos ordinarios junto a compañeros españoles. En estos grupos, la lengua en la que se desarrolla el currículum de las distintas áreas (matemáticas, sociales, ciencias naturales...) es el español. Es esta situación la causante de la mayoría de los problemas derivados de la escolarización de estos alumnos ya que:

- En general, el alumno no nativo se encuentra con notables dificultades para acceder al currículum formativo en una lengua distinta a la propia.
- Las limitaciones comunicativas dificultan la interacción con los compañeros españoles y la participación activa en las dinámicas de clase.
- El profesor no sabe cómo adaptar su materia a las particularidades que representa el aprendizaje en una L2.

² Real Decreto de 28 de febrero de 1996, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades educativas.

³ Los criterios que las distintas administraciones educativas fijan para la implantación de este tipo de programas en un Centro, varía de unas comunidades autónomas a otras pudiendo oscilar el número mínimo de estudiantes extranjeros exigibles entre 8 y 20.

- El profesor no sabe cómo compaginar la atención a estudiantes nativos y no nativos con diferentes niveles de competencia en la L2, entre estos últimos.

Ante esta situación, y por presiones sociales, el profesor tiende a priorizar la atención al grupo de españoles. Esto lleva a que, el estudiante extranjero deje de participar activamente en la clase y, paulatinamente, en el conjunto de actividades formativas. De esta forma, se desaprovecha el objetivo inicial de potenciar la adquisición natural de la lengua mediante la inclusión de los nuevos estudiantes en grupos con españoles. Al mismo tiempo, el nuevo estudiante pierde la posibilidad de acceder con normalidad y con unas mínimas garantías de éxito al currículum escolar.

Las limitaciones comunicativas y la falta de expectativas escolares se traducen frecuentemente en una desmotivación de los alumnos inmigrantes. Esto, unido a la percepción de un cierto rechazo social, lleva a que se reafirmen las solidaridades entre el grupo cultural o nacional de procedencia. No es extraño ver en los patios de los Centros escolares a los jóvenes extranjeros agrupados entre sí o por nacionalidades, pero casi siempre, al margen de los españoles.

Es evidente que el aprendizaje de la lengua es el objetivo básico cuando se llega a una sociedad con un idioma distinto al propio. Sin embargo, dicho aprendizaje no garantiza, por sí mismo, el éxito en los procesos formativos generales en dicha lengua. Es decir, junto al dominio de la lengua, es necesario familiarizarse con los modelos educativos específicos de la nueva sociedad. Cualquier institución educativa (escolar en este caso) genera unas dinámicas y procedimientos propios que afectan no sólo al papel de los distintos participantes (profesores y alumnos), sino también al modo en el que se desarrolla el currículum. Todos estos aspectos también intervienen de forma decisiva en la escolarización en un nuevo país.

1.1. Comparación con otros modelos de intervención.

De acuerdo a lo anterior, parecería lógico que se diferenciase entre aprendizajes escolares y aprendizaje general de la lengua, pues ambos procesos responden a finalidades y motivaciones diferentes.

En esta línea se podría pensar que bastaría con promover programas de aprendizaje en la LM hasta que los niños y jóvenes extranjeros contasen con el suficiente dominio de la L2.

Un ejemplo de este tipo de actuación son los *programas de educación bilingüe* diseñados en Estados Unidos para estudiantes de origen hispano.

Hornberger (1991) diferencia estos programas de acuerdo al objetivo que persiguen:

- Modelo de transición: el objetivo es el aprendizaje de la lengua y la cultura de la nueva sociedad.

- Modelo de mantenimiento: el aprendizaje de la nueva lengua ha de realizarse sin perder la propia⁴.
- Modelo de enriquecimiento: se persigue el enriquecimiento mutuo de nativos y no nativos aprovechando las distintas lenguas que existen en la clase⁵.

De todos estos, el más extendido es el denominado Programa Bilingüe de Transición PBT (Transitional Bilingual Education Program) en el que los alumnos extranjeros son escolarizados en su LM, al tiempo que siguen una formación específica en inglés. Tras tres o cuatro cursos escolares, se inicia la transición a las clases en inglés hasta que se incorporan con normalidad a grupos ordinarios con estudiantes americanos.

Sin embargo, si comparamos estos programas con otros de orientación compensatoria como los europeos⁶, vemos que todos ellos comparten problemas similares que tienen que ver con su evaluación final.

Las altas cifras de fracaso escolar entre alumnos inmigrantes (Gilborn y Gipps, 1996; García, 1991), hacen que las distintas administraciones educativas consideren poco rentable este tipo de actuaciones.

Uno de los indicadores que se utiliza es el de los resultados académicos obtenidos tras el periodo de escolaridad. Resultados que se determinan en relación con el dominio de los contenidos y procedimientos del currículum, pero no con el del aprendizaje de la lengua meta o con los niveles de instrucción y de escolarización de partida. Romera (2000:46) sintetiza las críticas al funcionamiento de programas bilingües en EEUU en los siguientes aspectos: el alto índice de abandono de los estudios, el retraso en pasar de cursos y las bajas calificaciones obtenidas con respecto a la media nacional.

Al margen de consideraciones metodológicas sobre los instrumentos de evaluación empleados⁷, el hecho es que, tras un tiempo de funcionamiento, estas actuaciones educativas tiendan a desaparecer argumentándose su poca eficacia. Muestra de ello son las medidas que, a lo largo de la década de los noventa, se están adoptando en Estados Unidos para la supresión de la educación bilingüe (Porter, 1997) o, más recientemente en nuestro país con la Ley de Calidad de Educación.

Por otra parte, modelos de atención bilingüe como el PBT americano, serían de difícil aplicación en nuestro país. Las razones son de distinta índole, administrativa, sociológica y pedagógica. A modo de ejemplo, sirvan algunas de las dificultades que Siguan (1992) señala sobre la presencia de niños extranjeros en los centros escolares:

⁴ Similares a los programas de lengua y cultura de origen que funcionan en Europa.

⁵ Los programas de *inmersión dual*, se basan en el reconocimiento y potenciación de las diferentes lenguas, haciendo que todos los estudiantes reciban clases en las dos lenguas existentes en la clase.

⁶ Los existentes en nuestro país o los EAL (English as an Additional Language) en Inglaterra.

⁷ Son pocos los estudios disponibles sobre la eficacia de los programas para inmigrantes y, aún los que existen, están abiertos a múltiples interpretaciones. Es el caso del realizado por Rossel y Baker (1996) en el que tras el estudio de 72 investigaciones sobre enseñanza bilingüe no encuentran elementos suficientes para avalar o descartar la rentabilidad de dichos programas. Por el contrario, Krashen (1996) manejando los mismos datos descubre claros indicadores de la efectividad de la enseñanza bilingüe. Esta contradicción no es sólo resultado de diferencias metodológicas, sino que, a mi entender, deriva de las consideraciones sociales que existen sobre la inmigración.

- La concentración de estos estudiantes en determinadas escuelas, a veces muy por encima de lo que sería aconsejable para no constituir guetos.
- La diversidad de su origen que hace que en una misma escuela no todos los niños tengan la misma procedencia. Esto implica una gran variedad de lenguas maternas y culturas de origen, lo que imposibilita dar propuestas educativas uniformes.
- Los diferentes momentos de incorporación de los niños a la escuela motivados por el momento de llegada al país.
- La escasa preparación del profesorado en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera y a la educación intercultural.

1.2. Más allá del aprendizaje de la lengua.

Como se ha visto antes, ningún programa de este tipo resulta viable a la largo plazo si plantea soluciones a los problemas de aprendizaje escolares. Por tanto, y al margen del modelo de atención por el que se opte –de inmersión total, de inmersión estructurada o de inmersión con apoyo lingüístico⁸–, el reto para los centros escolares está en conseguir que estos estudiantes completen satisfactoriamente su formación básica. En este sentido, la verdadera dificultad radica en el aprendizaje de contenidos curriculares en una nueva lengua, más que en el dominio de la misma.

Los defensores de los programas de educación bilingüe sostienen que este aprendizaje sólo es posible una vez alcanzado un nivel cognitivo determinado en la L1 (Cummins, 1979;1981) Sin embargo, una vez más, los pocos estudios existentes sobre estos aspectos presentan conclusiones contradictorias (Collier, 1987; Mitchel *et all* (1999)⁹ en función del modelo educativo que se defienda.

Para resolver este problema educativo, tampoco sirve distinguir entre niveles de dominio de la L2 para clasificar a los estudiantes en bilingües, bilingües emergentes, bilingües equilibrados o semilingües¹⁰.

Tendríamos que considerar que el aprendizaje de contenidos escolares en una L2 no sólo se puede explicar en relación con niveles de competencia lingüística. Si esto fuese así, el éxito escolar aumentaría en proporción al dominio que se poseyese de

⁸ En los primeros, los estudiantes se incorporan a grupos ordinarios sin apoyo ninguno en la nueva lengua; en los segundos, la incorporación es paulatina según se avanza en el dominio de la L2; los últimos combinan la inmersión con programas específicos de L2. Esta modalidad es la que predomina en España junto con la inmersión total en aquellos centros que no cuentan con programas de apoyo específicos.

⁹ El estudio de Collier llega a la conclusión de que los niños no nativos que entran en preescolar tardan más tiempo en alcanzar los mismos niveles académicos que los niños nativos, incluso que los que entran más tarde. Personalmente, no entiendo esta conclusión pues, si se tiene en cuenta que el aprendizaje de una L2 a esta edades es un proceso más rápido y seguro que la propia lengua (Aguirre *et all*, 1998, 2001) y que, en cualquier grupo de preescolar existen diferentes niveles de dominio de la lengua materna, difícilmente se pueden encontrar diferencias cognitivas por el hecho de haber aprendido una nueva lengua. Más bien, podría entenderse que dicho aprendizaje contribuiría a un mayor desarrollo de las capacidades lingüísticas en niños bilingües que en monolingües y, tal vez, a otros aspectos cognitivos.

¹⁰ Bilingüe emergente es el sujeto que desarrolla dos o más lenguas. Bilingüe equilibrado es el sujeto que habla con igual fluidez dos o más lenguas. Semilingüe hace referencia al sujeto que posee escaso dominio de las dos lenguas que habla.

la nueva lengua o, en el caso de los nativos, de la materna. Al contrario, los datos que se manejan referidos a estudiantes españoles demuestran que esta relación no se puede establecer y que el “fracaso escolar” hay que entenderlo como un fenómeno multicausal. Algo similar ocurre en cuanto a los estudiantes no nativos ya que, pese a haber nacido en el nuevo país, siguen presentando altos índices de fracaso académico.

Por tanto, y sin olvidar el doble currículum al que se enfrentan los alumnos extranjeros¹¹ (Deirde, 2000), se podría pensar que nativos y no nativos comparten una serie de dificultades para enfrentarse satisfactoriamente al currículum formativo. Algunas de estas dificultades son evidentes, como la falta de motivación y estímulos adecuados, el apoyo familiar o el nivel de formación de los padres. Otras tienen que ver con aspectos pedagógicos muy variados como son los estilos y recursos didácticos, las dinámicas de aula, la consideración del estudiantes. Pero, junto a éstas, existe una que considero de especial importancia pues tiene que ver con la lengua que se emplea en los contextos escolares para transmitir el currículum. Es decir, el dominio de la lengua de instrucción (LI) Es ésta una dificultad que apenas se tiene en cuenta ni para los estudiantes nativos, pues se considera que ya la conocen, ni para los extranjeros, cuyo objetivo se entiende que es el dominio general de la L2¹².

Si bien existe gran número de estudios sobre la enseñanza general del español como LE, no ocurre lo mismo en la dimensión del español como L2 y, menos aún, sobre el español como lengua de instrucción (ELI) De ahí que todavía no se pueda plantear alternativas didácticas viables que contribuyan a paliar el desfase educativo (dos a cuatro cursos escolares) que experimentan los estudiantes extranjeros al incorporarse a los últimos cursos de la educación obligatoria.

Por tanto, considero que es preciso investigar en torno al ELI, a fin de poder identificar mejor las posibles dificultades lingüísticas con las que se encuentran los alumnos inmigrantes en las clases.

En este sentido, un primer acercamiento al ELI podría consistir en estudiar el habla que el profesor utiliza para desarrollar el currículum escolar.

En la actuación didáctica del profesor se pueden identificar recursos y procedimientos muy diversos, entre los que destaca la interacción como un recurso básico para la construcción conjunta del conocimiento. Sin embargo, hay momentos en los que la interacción dialogada, ente profesores y alumnos, es sustituida por monólogos de los primeros, orientados a la explicación de contenidos¹³. Es el

¹¹ De la L2 y de las materias curriculares

¹² La mayoría de los programas de enseñanza de español comparte un planteamiento inicial erróneo sobre las verdaderas necesidades *comunicativas* de niños y jóvenes extranjeros. Así, los Programas de Compensatoria se plantean como objetivo proporcionar un *mínimo nivel comunicativo* a dichos estudiantes que les permita de participar con normalidad en situaciones diversas de la vida cotidiana (juegos, interacción con adultos, sanidad, el colegio...) Con ello se pretende dotar al niño o joven de una autonomía comunicativa suficiente para actuar en su entorno social. Sin embargo, se ignoran todas aquellas otras necesidades comunicativas relacionadas con la situación de formación académica en la que se encuentran estos niños y jóvenes. Es decir, para un estudiante extranjero escolarizado en España, tan importante como conseguir un nivel comunicativo general en la L2 es, poder dominar, también, el español como lengua de instrucción (ELI)

¹³ Las explicaciones a las que aquí hago referencia son aquellas en las que el profesor presenta contenidos del currículum al grupo de clase. No contemplo, por tanto, las que se ofrecen a estudiantes individuales o a pequeños

discurso expositivo del profesor (DEP) que se genera en este contexto educativo y que, por tanto, difiere de otros modelos discursivos.

Por tanto, uno de los aspectos a tener en cuenta en las investigaciones sobre el ELI debería ser el estudio del DEP ya que:

- Las explicaciones, como recursos didácticos, suelen estar presentes en la mayor parte de las actuaciones de los profesores, con independencia de sus estilos particulares.
- Las explicaciones de contenidos, por parte del profesor, suelen constituir la primera toma de contacto con la información necesaria para la realización de actividades de aprendizaje.
- Las explicaciones se realizan según unos principios comunicativos propios que difieren de los principios generales de la comunicación oral.

2. Diseño de la investigación.

El objetivo de esta investigación consiste en dilucidar el papel que desempeña el conocimiento de la estructura discursiva en la comprensión del DEP, por estudiantes nativos y no nativos (con español como L2)

2.1. Hipótesis:

Como preguntas de investigación me planteo las siguientes:

¿En el DEP existen elementos estructurales (al margen del léxico general y específico) cuyo conocimiento supone una mejor comprensión de dicho discurso?
¿Se puede instruir a los alumnos en la identificación de estos componentes estructurales?

Por otra parte, ¿se puede modificar el DEP incorporando algunas características del habla para extranjeros en español (HEE)¹⁴ manteniendo la coherencia y adecuación

grupos ya que en ellas aparecen elementos interactivos distintos que permiten al profesor adecuar y reestructurar su discurso conforme progresa la comprensión del estudiante.

¹⁴ Aunque todavía no existen suficientes estudios sobre las modificaciones del habla en español en las interacciones nativos– no nativos, parecería lógico que este tipo de habla siguiese presentase las mismas adaptaciones que las que se producen en otras lenguas. Ferguson (1975) describe la *agramaticalidad* como uno de los componentes básicos de este habla y que se concreta en tres procesos principales: la omisión, la expansión y la sustitución/ refundición. Para el resto de características de este habla, véase Larsen,–Freeman & Long (1994)

discursiva y gramatical? Y si esto es así, ¿qué efecto tendrán estas modificaciones en el nivel de comprensión de los estudiantes: facilidad para seguir las exposiciones y acceder a los contenidos tratados? ¿Afectarán por igual a estudiantes nativos y no nativos?

Según esto, las hipótesis de trabajo que contemplo en esta investigación son:

1. El conocimiento de los componentes macroestructurales del DEP desempeña un papel decisivo en la comprensión de dicho discurso.
2. La instrucción en el reconocimiento de la macroestructura del DEP supondrá una mejora evidente en el nivel de comprensión general de las exposiciones didácticas orales para el conjunto de estudiantes (nativos y no nativos)
3. La modificaciones del DEP que se realicen teniendo en cuenta algunas características del HEE, así como la adecuación y aceptabilidad discursiva, facilitarán la comprensión de dicho discurso por estudiantes nativos y no nativos.

2.2. Marco teórico:

El Discurso Expositivo se inscribe en el conjunto de actuaciones que conforman el Discurso Didáctico del Profesor (DDP), es decir, las actividades diarias de instrucción que realiza el profesor en el medio escolar.

Ambos son tipos discursivos distintos de cualquier otro, en la medida en que se dan en un contexto preciso como es el de las instituciones educativas. Este contexto determina aspectos como la orientación y finalidad del discurso, o incluso, el papel de los participantes. De ahí que se puedan considerar como *diálogos institucionalizados* (Drew y Sorjonen, 2000) caracterizados, entre otros, por la relación asimétrica de los participantes.

La mayor parte de las investigaciones que se han realizado en este campo, se ha orientado a analizar el DDP en su vertiente interactiva. Es decir, se ha intentado determinar cómo el profesor ayuda a construir y transmitir conocimientos por medio del diálogo y la interacción directa con los alumnos (Sinclair y Colthard, 1975; Titone, 1986) Por otra parte, el DDP ha sido estudiado también, en relación con las desigualdades educativas que se producen en la escuela (Cazden, 1991; Stubbs, 1988)

Aún reconociendo la importancia de estas aportaciones, es necesario también conocer y describir aquellos momentos en los que la explicación de contenidos o, si se prefiere, la transmisión oral de informaciones por parte del profesor, constituye la principal actividad comunicativa que se desarrolla en la clase.

Los trabajos teóricos, orientados al estudio del discurso expositivo del profesor, se han agrupado en lo que se conoce como *claridad en las exposiciones*. El objetivo de dichos estudios ha consistido en identificar recursos empleados por los docentes

para dotar a sus explicaciones de claridad y coherencia (Sánchez *et al.* 1994) Así, entre los temas que se han estudiado, destacan¹⁵:

Investigación sobre claridad expositiva.	
1. Presentación de la información previa. a. Visión general del tema. b. Uso de los organizadores previos.	Rosenshine y Stevens (1986) Kennedy <i>et al.</i> (1978) Hartley y Davies (1976)
2. Organización de la información.	Book, Duffy <i>et al.</i> (1985) Hines <i>et al.</i> (1985) Smith (1985) Duffy, Roehler <i>et al.</i> (1985) Rosenshine y Stevens (1986)
3. Uso de señalizaciones como marcadores de transición de unos contenidos a otros.	Gage y Berliner (1988) Winne y Max (1980) Murray (1983)
4. Uso de ejemplos.	Evans y Gimán (1978)
5. Enfatizar los puntos principales de una explicación.	Meyer (1983)
6. Establecer pausas a lo largo de la explicación.	Kiewra (1985)
7. Revisar la información presentada.	Armento (1979) Gage y Berliner (1988)

2.3. Metodología de la investigación.

Por la naturaleza del tema tratado, la investigación se desarrollará en dos fases bien diferenciadas:

La primera se centrará en el estudio en sí del DEP en cursos de Educación Secundaria Obligatoria. La segunda, por desarrollar, supondrá la comprobación de las hipótesis contempladas en esta investigación.

A) Fase primera.

¹⁵ Sánchez *et al.*, 1994

El análisis del DEP se realizará sobre una muestra de seis explicaciones reales tomadas de profesores de Secundaria en distintos Centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Las clases grabadas corresponderán a cuatro áreas curriculares básicas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, y a fin de conseguir el mayor realismo de las muestras, las clases no se prepararán previamente y sólo se grabarán en audio. La mayor parte de los investigadores en educación reconocen que la presencia en el aula de observadores externos o de medios técnicos sofisticados, influye negativamente en el desarrollo de las sesiones (Cazden, 1990; Mercado, 1996) Tanto el profesor como los estudiantes pierden naturalidad y se sienten condicionados por una posible evaluación posterior.

Aún reconociendo la importancia de los recursos no verbales en la comunicación, considero que el objetivo de esta investigación se puede conseguir recurriendo únicamente a lo dicho por el profesor.

Por otra parte, los profesores a los que se grabará serán *expertos* tanto por la experiencia docente (mínimo de diez años), como por la materia impartida (cuatro cursos continuados en la misma área) Se intenta así eliminar las variables *habilidad docente* entre profesores expertos- principiantes (Sánchez *et al.* 1994), y *dominio* del área trabajada.

Las clases se grabarán en su totalidad aunque, para los fines de este estudio, sólo se transcribirán las secuencias correspondientes a las explicaciones del profesor.

El estudio de las explicaciones contemplará los siguientes aspectos:

- Estructura general.
 - Preámbulo, planteamiento del tema, explicación.
 - Ideas y apoyos.
- Estrategias discursivas:
 - Las preguntas.
 - La reiteración.
 - El contraste.
 - La argumentación.
 - El ejemplo.
 - La aclaración.
 - El resumen.
- Recursos discursivos.
- Marcadores del discurso:
 - Estructuradores de la información.
 - Conectores.
 - Reformuladores.
 - Operadores argumentativos.
- Enlaces retóricos.
- Estructura informativa:
 - Estructura retórica.
 - Estructura referencial.
 - Estructura temática.
 - Estructura focalizadora.

B. Fase segunda.

Consistirá en un estudio experimental, realizado en tres Centros Educativos, con unos seis grupos distintos de estudiantes de ESO entre los que haya estudiantes no nativos.

El estudio intentará medir el nivel de comprensión oral de textos expositivos sobre contenidos escolares por parte de estudiantes nativos y no nativos.

Para comprobar las hipótesis de investigación será necesario aplicar dos tipos de recursos distintos:

- Programa de formación sobre los componentes macroestructurales del DEP.
- Unos textos discursivos modificados a partir del HEE.

En el primer caso, será preciso preparar con el profesor dicho programa para que se pueda ir aplicando paulatinamente con unos grupos concretos de estudiantes. A lo largo del tiempo que dure el desarrollo de dicho programa, se realizarán mediciones que relacionen el grado de familiarización con los recursos macroestructurales con el de comprensión general del DEP. En este sentido, será preciso contar con un grupo de control con el que contrastar dichos resultados.

Por otra parte, los textos modificados lo serán teniendo en cuenta:

- La familiaridad con el tema presentado (conocimientos previos)
- La densidad informativa.
- El interés que puedan suscitar.
- La complejidad lingüística.

Los textos serán expuestos por alguno de los profesores del grupo, previa preparación con el investigador, grabándose en audio.

Para la realización de ambos procedimientos será preciso que en los diferentes grupos se puedan diferenciar las siguientes variables:

- Rendimiento escolar.
- Estilos de aprendizaje.
- Nivel léxico.
- Actitud hacia el medio escolar.

Y, en cuanto a los estudiantes extranjeros, también habría que contemplar:

- Llegada a España.
- Tiempo de escolarización.
- Nivel de competencia comunicativa:
 - Comprensión oral.
 - Expresión oral.

La recogida de datos para medir el nivel de comprensión se realizará aplicando unas sencillas pruebas elaboradas a tal fin que contemplen:

- Un formato familiar para los estudiantes.
- Unos enunciados simples en estructura y léxico.
- Un nivel de lectura medio/ bajo.
- Que se puedan contestar oralmente por aquellos estudiantes que así lo prefieran y, especialmente, por los estudiantes no nativos.

Los indicadores precisos para medir el nivel de comprensión oral, aún no los puedo determinar pues necesito profundizar más en el tema. De cualquier modo, a lo largo de la investigación, siempre se contará con la colaboración de investigadores externos que ayuden a contrastar los resultados obtenidos.

Esta segunda fase terminará con la redacción general de la investigación, el análisis de los datos y conclusiones, así como el planteamiento de los posibles temas de discusión a que dé lugar.

II.– EL DISCURSO DIDÁCTICO EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Para entender el marco teórico que plantea el análisis del discurso (AD), hay que revisar el cambio de paradigma que se produce en la lingüística desde la década de los sesenta.

Lavandera (1992) encuentra en Chomsky un precursor *indirecto* de este proceso, pues la primacía que, en su propuesta, se concede a la competencia frente a la actuación despertará un creciente interés por atender a la dimensión socio-cultural del lenguaje¹⁶.

De este modo, y como reacción, el objetivo de los estudios lingüísticos se irá desplazando paulatinamente hacia la actuación, analizando sus regularidades (Hymes, 1972) y planteando teorías específicas sobre la actuación (Labov, 1972)

La actuación remite directamente al lenguaje en uso, a la comunicación, por lo que, cualquier análisis de la actuación supone, en última instancia, un análisis de la comunicación humana y, por tanto, de las formas y medios que adopta, así como de los escenarios concretos en los que se realiza. O, de otra forma, si se quiere entender cómo se utiliza el lenguaje, hay que partir de las situaciones reales de la vida cotidiana en las que éste se usa. Situaciones en las que participan unos interlocutores concretos, en un contexto definido y que en las que se da un uso de la lengua con unas intenciones comunicativa precisas.

Desde esta perspectiva, disciplinas como la sociología, la etnografía o la psicología¹⁷ se interesarán también, por el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. En lingüística, pese a existir una coincidencia en la necesidad del estudio social del lenguaje, se producen claras discrepancias sobre la metodología que debe utilizarse e, incluso, sobre el objeto en sí de estudio. Estudiar el uso social de la lengua para proponer aplicaciones prácticas, para enriquecer la teoría de la gramática o para formular una teoría del lenguaje son algunos de los objetivos que diferencian los primeros trabajos en este campo. Lo mismo sucede en cuanto a la formalización de propuestas como la de Labov (1969, 1972, 1975, 1977, 1982) que pretende conjugar lo social con la gramática generativa, la de Hymes (1962, 1972, 1974) que intenta la formulación de reglas de habla desde un análisis etnolingüístico¹⁸ o, la más global de

¹⁶ Chomsky no construye una teoría frente al discurso, sino que sencillamente lo ignora, ya que su interés se centra en dar cuenta de la competencia lingüística antes que de la actuación. Es decir, el objetivo de sus estudios reside en dar cuenta del conocimiento intuitivo de la lengua separado del uso de la misma. Para él, la competencia constituye un sistema abstracto de reglas que regulan la actuación del hablante, por tanto, los aspectos relacionados con la producción no son necesarios para poderla describir. Su análisis lingüístico se realiza teniendo en cuenta a un “hablante–oyente ideal” no influido por circunstancias individuales ni contextuales. (Chomsky, 1968)

¹⁷ Psicolingüística y Psicología cognitiva.

¹⁸ Desde el campo de la antropología, Hymes (1962) plantea lo que da en llamar “la etnografía del habla”. Pretende desarrollar un método para examinar el habla en interacción y describirla etnográficamente.

Van Dijk (1977, 1983, 1988, 1994, 1997, 2000) que atiende más a aspectos pragmáticos y discursivos.

Otro punto de desencuentro lo ha constituido el precisar la orientación e implicaciones del contexto, frente a quienes postulan la primacía del contexto social (etnolingüística y sociolingüística) existen posturas que remarcan la importancia del contexto interpersonal o interaccional (pragmática, análisis del discurso y análisis de la conversación)

De este modo, en la lingüística social de las últimas décadas se han seguido diferentes líneas de investigación que llegan a constituirse en disciplinas casi independientes. La etnografía del habla (Gumperz y Dell Hymes, 1972), el paradigma cuantitativo (Labov), el análisis del discurso, el análisis de la conversación o la “macro-sociolingüística”¹⁹ son, a juicio de Lavandera (1992), los exponentes más representativos de este proceso.

1. El análisis del discurso.

El término discurso se ha venido empleando con distintas acepciones, bien como habla contextualizada, bien como texto.

Mainueneau (1989) presenta algunos usos del término discurso:

- a) Como sinónimo del *habla saussureana*.
- b) Como unidad lingüística (enunciado) de dimensión superior a la oración.
- c) Como parte del análisis lingüístico, al considerar el conjunto de reglas de encadenamiento de las sucesiones de oraciones que componen el enunciado.
- d) Como enunciado en cuanto a los mecanismos discursivos que lo condicionan
- e) Como enunciación en la que existe un hablante y un oyente, con una intención del primero de influir en el otro.
- f) Opuesto a lengua como sistema, en el sentido de que en él se ejerce la creatividad.
- g) Calsamiglia y Tusón (1999) se refieren al discurso como una práctica social a partir del uso lingüístico contextualizado.

Las diferentes concepciones del término discurso responden, entre otras, a la distinta preeminencia que en ellas se concede al contexto interpersonal frente al social. Cuando se prioriza lo interpersonal, la atención se dirige a las propiedades internas del discurso (cohesión, coherencia y pertinencia) Cuando, por el contrario, se acentúa el componente social se intenta descubrir las relaciones entre estructura

¹⁹ Conjunto de enfoques en los que “... los datos objeto de análisis no son enunciados, sino los sistemas, en particular, las lenguas o las variedades lingüísticas presentes en una misma comunidad. La labor del lingüista consiste, por tanto, en analizar la relación que existe entre estos sistemas. Algunas ramas de esta corriente son la dialectología, la planificación lingüística, las investigaciones sobre bilingüismo, el estudio del nacimiento de lenguas y el de su desaparición” (Lavandera, 1992: 17)

social y estructura lingüística. Sin embargo, esta aparente oposición conceptual refleja, como no podría ser de otro modo en este campo, una divergencia ideológica más profunda que da lugar a dos tradiciones investigadoras claramente reconocibles. En la mayor parte del análisis del discurso de tradición anglosajona, el texto aparece aislado de la cadena discursiva, por lo que sólo responde a las características del discurso bien formado al margen del contexto social en el que se produce. Los textos que se presentan son aparentemente asépticos y están despojados de cualquier carga ideológica.

Frente a esta línea de investigación, el análisis del discurso realizado fuera del mundo anglosajón y, siguiendo los enfoques marxistas y de la escuela francesa (Ducrot, 1972, 1973, 1984), se ocupará de comprender la naturaleza social del lenguaje.

Por la naturaleza del trabajo que en adelante se presenta, considero necesario detenerme en este último enfoque a fin de precisar el marco teórico de mi investigación.

La propuesta más representativa de este modo de entender el estudio social del lenguaje ha sido, tal vez, la que se conoce como Análisis Crítico del Discurso (ACD). Los investigadores críticos han estado profundamente influidos por los postulados del marxismo occidental²⁰, aunque no siempre se hayan identificado plenamente con él.

El término “crítico” aparece asociado en un primer momento a la Escuela Filosófica de Frankfurt (Jürgen Habermas²¹) aunque en el desarrollo de esta corriente han influido lingüistas como Mijail Bajtin (Voloshinov²²) o pensadores como Althusser y Foucault para la escuela francesa. Al igual que ha sucedido con otras corrientes, en el análisis crítico se han dado varias líneas de estudio (escuelas), en función de los objetivos y líneas metodológicas adoptadas. Fairclough y Wodak (2000) presentan una interesante panorámica del ACD en Europa, así como de las implicaciones de esta propuesta en la actualidad.

Los trabajos englobados en la llamada *escuela francesa* (Pêcheux, 1982) se han ido orientando progresivamente hacia el estudio de las formaciones discursivas en los textos y la heterogeneidad y ambivalencia de los mismos. Al tiempo, se ha ampliado el campo de análisis del interés inicial por el discurso político, a otros tipos de discurso (el religioso, el escolar) o incluso al hablado en el lugar de trabajo.

La lingüística crítica inglesa (Hodge y Krees) – marcada por la lingüística sistémica de Halliday (1975, 1982)– se caracteriza por adoptar una orientación práctica en el análisis de los textos. Para estos lingüistas, la forma, e incluso el vocabulario²³ de cada texto responde a una elección consciente de un conjunto de posibilidades existentes en el lenguaje y que, como tal, refleja una actitud ideológica. Al igual que

²⁰ En el marxismo occidental se concede especial importancia al componente cultural (ideología), destacando la función que desempeña de mantenimiento y transmisión de las relaciones sociales capitalistas.

²¹ Sobre la Escuela de Frankfurt y las ideas de Habermas trataré con más detenimiento en el apartado II. 3.2. “El habla del aula”

²² Hay indicios de que ambos autores sean la misma persona. La obra de Voloshinov, que se puede considerar como la primera teoría lingüística de la ideología, plantea cómo todo uso del lenguaje es ideológico. Por su parte, Bajtin destaca cómo cualquier texto es un eslabón en una cadena de textos, de forma que los textos están moldeados por un repertorio de géneros discursivos socialmente disponibles (intertextualidad)

²³ Los vocabularios se entienden como maneras particulares de “lexicalizar” la experiencia.

sucede en la escuela francesa, aquí se ampliarán los tipos de textos estudiados, desde los primeros exclusivamente periodísticos a, posteriormente, los educativos y al diálogo oral.

Un último ejemplo de las líneas de investigación seguidas en el ACD puede ser la obra que Van Dijk viene realizando en las últimas décadas. En el origen del trabajo de este autor está el estudio de los modos de reproducción de los prejuicios étnicos y del racismo en el discurso, tanto hablado como escrito. Posteriormente, se interesará por formas de abuso del poder y de la reproducción de la desigualdad, planteando que el poder social está relacionado con el mayor o menor dominio de las dimensiones del discurso que se posean (preparación, marco, estilo, temas, retórica etc.) Para Van Dijk, la cognición (social y personal) juega un papel decisivo en la relación entre estructuras del discurso y estructuras sociales.

Para Fairclough y Wodak (2000), el objetivo del ACD es interpretar el discurso como una “práctica social”, esto es, teniendo en cuenta la relación dialéctica²⁴ que se establece entre el discurso y las instituciones y estructuras sociales en que se produce. El ACD pretende evidenciar las formas mediante las cuales los discursos pueden convertirse en productores y reproductores de relaciones sociales de poder desiguales.

Esta investigación se puede considerar enmarcada en las propuestas del ACD, en la medida en que su objetivo último es facilitar la participación de un grupo social *minoritario* en el acceso a la formación básica. Está implícito en este proyecto de investigación el deseo de transformación social, pero a diferencia de algunos modelos de ACD, aquí el interés estará en la descripción formal del propio discurso, independientemente de sus implicaciones ideológicas. Defiendo esta opción no porque entienda que el lenguaje está desprovisto de ese componente, sino porque otra forma de mantener las desigualdades es dificultar el acceso a la información (en este caso instruccional) que el lenguaje transmite. Así, siguiendo a Van Dijk, considero que una manera de actuar sobre la realidad social es conocer las características formales del propio discurso a fin de adecuarlo a las necesidades del interlocutor. En el caso de la presente investigación, esta dimensión es clara en la medida en que:

- El profesor, modificando su discurso, puede paliar la evidente desigualdad que se produce entre estudiantes nativos y no nativos en el acceso a la información.
- El estudiante no nativo cuenta con un lenguaje adaptado a su nivel comunicativo con el que actuar sobre la información.

De aquí se deriva que el concepto de discurso que responde más a los objetivos de este trabajo es el que proponen Calsamiglia y Tusón (1999:15):

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra

²⁴ “... el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma. O también, lo social moldea el discurso ya que éste, a su vez, constituye lo social... en el sentido de que contribuye a sustentar el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo” (Fairclough y Wodak, 2000: 367)

cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto... Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo.

A modo de conclusión, creo que un buen resumen de lo que debería ser el estudio social del lenguaje es el que propone Lavandera (1992: 27)

Si lo que se desea es percibir una panorámica global del lenguaje en su contexto, deben estudiarse: las relaciones que se establecen entre distintos discursos... las relaciones intertextuales o secuenciales... y cómo la función social de un discurso se ve alterada por la ideología en cuyo seno se produce o se recibe.

2. Metodología del AD.

Como paso previo al desarrollo de los supuestos metodológicos de este tipo de análisis, se propone una definición del propio análisis del discurso (AD) Aquí, como no podría ser de otro modo, surge la dificultad de encontrar una definición operativa y globalmente aceptada del término.

Algunas de las definiciones que se vienen utilizando para referirse al AD son:

1. El AD consiste en entender en qué radican las diferencias entre enunciados desconectados entre sí y textos bien formados (Van Dijk, 1977)
2. Se refiere al deseo de *“estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito... El análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o el diálogo entre hablantes”*. (Stubbs, 1987: 17)
3. El análisis aplicado del discurso es el estudio del *“... lenguaje y la comunicación en situaciones de la vida real y su objetivo es analizar, comprender o resolver problemas relacionados con la acción práctica en contextos de la vida real. Su objeto de estudio no es el lenguaje per se sino la utilización del lenguaje en contextos auténticos”* (Gunnarsson, 2000: 406)
4. Desde la psicología, el AD *“... abarca el análisis de datos de habla, la descripción de relaciones sociales implícitas, las posiciones del sujeto y las estructuras políticas... Como el psicoanálisis, es una “herramienta de la sospecha” en la medida en que interroga lo familiar y lo ordinario para iluminar amplias redes de significado y movimientos de poder subyacentes, y a menudo nada obvios”* (Kotler y Swartz, 2000: 124)

En un ejercicio de síntesis propongo la siguiente definición personal de AD con la que orientar este trabajo:

El AD se interesaría por describir las producciones comunicativas (orales o escritas) de la vida real, a fin de entender cómo los interlocutores organizan y recuperan los mensajes atendiendo al contexto y situación social concretos en los que se encuentran. Al mismo tiempo, el AD debería dirigirse a la acción, no sólo como algo externo al propio análisis, sino como condición necesaria del mismo, en la medida que proponga acciones de cambio y transformación social.

Asumiendo que el estudio de la comunicación humana exige trascender los modelos de análisis centrados exclusivamente en la oración, el objetivo del AD estaría en determinar cómo el emisor organiza los diversos recursos lingüísticos a su disposición (palabras, sintagmas y oraciones) para conseguir transmitir un mensaje a un receptor. En tal sentido, el análisis debe contemplar tanto la forma lingüística de los enunciados como los propósitos y funciones con que se usan dichas formas.

El analista del discurso oral trabaja con textos (registros verbales de actos comunicativos²⁵) que se transcriben de acuerdo a intereses y procedimientos concretos. Una de las primeras decisiones consiste en determinar cómo representar los registros segmentales y suprasegmentales²⁶ del corpus utilizado. Normalmente no se realiza una transcripción fonética minuciosa (con detalles de acento y pronunciación) sino que se suele recurrir a convenciones ortográficas usuales. Lo mismo ocurre con componentes de los enunciados como la entonación y el ritmo²⁷, con lo que se pierde el potencial interpretativo que estos recursos aportan a la comunicación.

De esta forma, y como señalan Brown y Yule (1993:31), es el analista el que, en cierta medida, crea e interpreta el texto que con posterioridad leerá el lector, por lo que siempre existirá un componente de subjetividad alto y un evidente sobreenálisis de los datos:

Un texto suele recibir una cantidad mucho mayor de interpretaciones impuestas por los analistas que lo estudian a placer, que la que le otorgarían los participantes en la interacción comunicativa que les ha dado origen

Una vez transcrito el corpus de datos, el analista debe decidir qué modelo de análisis va a seguir y sobre qué elementos lingüísticos centrará su atención. En este sentido, el AD no está tan desarrollado como la fonología o la sintaxis, ya que aún no se cuenta con descripciones sobre las restricciones estructurales (sintagmáticas) o sistémicas (paradigmáticas) que hacen que un texto esté bien formado (Stubbs, 1987) Por esto y por el carácter semiótico de la comunicación²⁸, parecería lógico establecer diferentes niveles de análisis de los textos hablados, a fin de poder estudiar el lenguaje en uso. Estos niveles podrían coincidir con los tres planos en los que según Morris (1972) se organizan los signos: el plano semántico, el sintáctico y el pragmático.

2.1. Discurso y enunciado.

²⁵ Brown y Yule (1993:28)

²⁶ Sobre las funciones de la entonación, véase Hidalgo, 2000.

²⁷ Cómo máximo se utilizan signos para dar cuenta de la oscilación tonal ($\nearrow \searrow \rightarrow$) y de la distribución de silencios (/, //, ///...) en enunciados.

²⁸ Utilización, construcción y descodificación de signos.

Al hablar de discurso oral debemos tener en cuenta las condiciones generales en las que se desarrolla este tipo de comunicación. El hablante, apremiado por el tiempo y con el propósito de captar la atención de su interlocutor y ser eficaz, tiene que atender a un variado conjunto de aspectos, entre los que se puede citar:

- Combinar distintos sistemas comunicativos.
- Recordar lo dicho.
- Atender a la actitud del interlocutor.
- Adecuar el mensaje a las intenciones comunicativas personales.
- Emitir el mensaje.
- Planear el siguiente enunciado.

Esta simultaneidad de acciones, junto a características cognitivas y fisiológicas generales, lleva a que en las producciones orales se puedan encontrar gran cantidad de “errores” (fonéticos, sintácticos, semánticos...), de reformulaciones y de vacíos informativos (olvidos, monitorizaciones...) Este comportamiento *inadecuado* del hablante ha sido tomado por muchos lingüistas para caracterizar el lenguaje hablado como algo caótico en comparación con el escrito.

Para el AD, parece obligado que conozcamos algunos de los rasgos distintivos de la comunicación oral. Si se decide caracterizar la lengua hablada por oposición a la escritura, lo primero que constatamos es el carácter transitorio de la primera frente al permanente de la segunda, así como que lo oral posee una organización y densidad informativa menos rica²⁹.

De manera más precisa, la lengua hablada se puede caracterizar (Brown y Yule, 1993) por:

1. Sintaxis poco estructurada en comparación con la lengua escrita:
 - Oraciones incompletas.
 - Menor subordinación.
 - Frecuencia de formas declarativas.
2. El hablante suele ser menos explícito que el escritor y suele utilizar menos organizadores retóricos.
3. Tendencia a relacionar un predicado con un solo referente cada vez (predicados monádicos)
4. Frente a la estructura sujeto– predicado, en la lengua hablada es más frecuente encontrar la de tema– comentario.
5. Escasa utilización de construcciones pasivas.
6. Utilización de recursos no verbales (mirada) para la asignación de referentes.
7. Se pueden corregir expresiones mientras se habla.
8. Abundancia de vocabulario general.
9. Repeticiones de estructuras.

Ochs (1979)³⁰ amplía esta enumeración con los siguientes aspectos:

1. Se suele dar una construcción conjunta de proposiciones entre dos hablantes.
2. Tendencia a la yuxtaposición sin elementos de unión explícitos.
3. Argumentos y predicados sin unión sintáctica.

²⁹ Habría que matizar señalando que esto es así en “la mayor parte de las interacciones” y en “la sociedad actual”. Siempre podemos encontrar ejemplos históricos, culturales y sociales contrarios

³⁰ Citado en Stubbs (1987: 47)

4. Omisión de referentes.
5. Utilización de modificadores déicticos en lugar de artículos definidos.
6. Uso de estructuras sintácticas desviadas a la izquierda.

De este modo, el lenguaje hablado presentará una sintaxis claramente diferenciada a la del lenguaje escrito, que aconseja utilizar unidades de análisis más amplias que la oración. En este sentido, Cristal (1980) llama la atención sobre la abundancia de coordinación en la lengua que y del comportamiento de los hablantes que hace que, tras una pausa, se comience una nueva oración sin haber terminado formalmente la anterior.

También, desde el campo de la pragmática se ha planteado la dificultad de utilizar oraciones en los análisis de lengua oral ya que no se recogen todos los significados que quiere transmitir el hablante⁽³¹⁾ Es la idea de significado del hablante frente a significado de la oración (convencional), que se intenta resolver con el concepto de enunciado. Reyes (1995:13), lo define como:

El enunciado es una unidad comunicativa que equivale a la intervención o contribución de un hablante en una conversación, y que puede consistir en una oración completa o en un fragmento de oración.

Garrido (2000), critica acertadamente la limitación de este planteamiento entre decir (oración) y hacer (enunciado) o, lo que es lo mismo, entre gramática y pragmática. Para él, las oraciones aparecen en secuencias de oraciones conectadas entre sí, denominadas discursos, y sobre todo, cada oración, en la conversación espontánea, está ligada en su producción y recepción a un hablante que la dice, (op. cit. 3903–3904)

Al margen de estas controversias teóricas³², podemos entender que una posible solución a los problemas formales que presenta el trabajo con s textos orales está en la utilización de enunciados como unidades simples de análisis. En este sentido, es útil la definición de enunciado que propone Alarcos (1995:255)³³:

La secuencia de signos proferida por un hablante (...) (que) queda delimitada entre un silencio previo a la elocución y el que sigue a su cese, y que va acompañada por un determinado contorno melódico o curva de entonación.

Definición que en este trabajo se podría entender como una unidad de sentido propia de la lengua oral, es decir, lo que se dice frente a lo que se escribe³⁴.

Por otra parte, para Van Dijk, el texto es un constructo teórico y abstracto que se actualiza en el discurso. Es decir, el texto es al discurso lo que la frase es al enunciado. Aquí el texto se entenderá, en la línea de Brown y Yule (1993), como registro verbal de actos comunicativos.

La combinación de enunciados da lugar a textos que, independientemente de su caracterización³⁵, se pueden considerar como unidades o eventos comunicativos

³¹ Lyons (1980), propuso diferenciar entre oraciones de sistema y oraciones de texto en función de si reflejan o no el comportamiento lingüístico corriente. Las segundas serían producto de ese comportamiento y, por tanto, las que se utilizan en el AD.

³² Beaugrande y Dressler (1997) parte del recorrido teórico en el intento de caracterización de los textos desde las propuestas de los sesenta que pretendieron entenderlos como resultado de una oración de gran longitud, a la de Van Dijk que propone la creación de una gramática textual.

³³ En esta línea, Íñiguez, (1996) define el enunciado como la sucesión de frases emitidas entre dos blancos semánticos

³⁴ Van Dijk (1992), diferencia en las realizaciones lingüísticas entre objetos referidos (orales o escritos) y acciones. Es decir, entre enunciados y actos de habla.

completos. De forma que el significado del texto se consigue tanto por su propio entramado enunciativo, como con los componentes extralingüísticos que en él se dan.

Esta aproximación a las características del lenguaje oral, nos permite una primera caracterización del discurso expositivo entendiéndolo como acto comunicativo.

Este discurso es un evento comunicativo “monogestionado”³⁶, en el que la persona que habla posee el control de lo que dice y sobre cómo lo dice. Pero, como todo acto comunicativo, es también, en esencia, interactivo; es decir, en él se produce un “diálogo” entre los distintos participantes, de modo que, lo dicho depende de la “respuesta” que se va obteniendo de los interlocutores.

Puede decirse que cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de intercambio de enunciaciones, o sea, bajo la forma de diálogo (Bajtin, 1982:250)

Cualquier conferenciante, profesor o persona que tenga que explicar un determinado contenido a una audiencia, es sensible (en principio) a las reacciones de ésta, por lo que es capaz de introducir las modificaciones necesarias en sus emisiones para captar y mantener el interés de los interlocutores o hacer más asequibles las informaciones.

Sinclair y Coulthard (1975) parten de este supuesto y proponen el modelo IRE (iniciación/ indagación, respuesta, evaluación) para dar cuenta de las interacciones que se producen en el aula (ver 3.1) La dimensión dialogal o interactiva del habla del profesor, y del discurso expositivo, se pone de manifiesto también en la propia estructura discursiva, así como en los recursos lingüísticos empleados para presentarla (Stubbs, 1992) Un texto monologado responde básicamente a una estructura del tipo, presentación, progresión informativa y finalización. La extensión, duración y aparición de cada componente dependerá, entre otros, de la evaluación que haga el hablante sobre el nivel de comprensión y seguimiento del interlocutor. Así, será el hablante, el que teniendo en cuenta al oyente, irá introduciendo apoyos lingüísticos que faciliten el procesamiento de la información (anticipaciones, estructura informativa) o el seguimiento del nivel de comprensión: “lo primero que vamos a ver...”, “ahora tenemos que preguntarnos” “¿eh?” “¿de acuerdo”... (ver 2.2; 2.3.1; 2.4.1)

Estos últimos ejemplos, junto a procedimientos cinésicos y proxémicos, constituyen un amplio conjunto de recursos interactivos presentes en el discurso del profesor, que contribuye a definir el carácter dialógico que aquí se le ha asignado.

2.2. Discurso y finalidad comunicativa.

Centrarse en el estudio de la lengua en uso supone atender a las finalidades (el para qué) con las que se utiliza. Del mismo modo que el lenguaje varía en sus aspectos

³⁵ Texto y discurso son términos que se han diferenciado en función de distintos criterios: medio (texto escrito frente a discurso hablado), interactividad (el discurso es interactivo, el texto no), la longitud (el discurso implica extensión, el texto no)..

³⁶ Más adelante emplearé el término monogestionado para diferenciar los fragmentos discursivos interactivos (con la actuación de varios participantes) de aquellos en los que el profesor es el único emisor.

formales, las funciones que desempeña también variarán dependiendo de las situaciones. Sin embargo, a diferencia de las descripciones formales de la lengua, las funcionales presentan más dificultades, una de las principales consiste en que en el *lenguaje natural* difícilmente aparecen separadas unas funciones de otras.

En una primera clasificación sobre funciones lingüísticas, se podrían distinguir entre función descriptiva e interactiva³⁷ según el lenguaje se utilice para expresar un contenido o para la expresión de relaciones sociales y actitudes personales.

Para Brown y Yule (1993), el *lenguaje primariamente descriptivo* es aquel que se orienta a la transmisión de información factual o proposicional, es decir, está orientado al mensaje en sí. En este tipo de lenguaje es importante que el receptor capte todos los detalles de la información para entender correctamente el mensaje. Sin embargo, los mismos autores señalan cómo el lenguaje se utiliza, también, para cumplir otro tipo de funciones como son las orientadas a establecer relaciones sociales, marcadas por el uso interactivo del mismo³⁸. Es precisamente este uso interactivo, antes que el descriptivo, el que caracteriza la mayor parte de comunicación humana.

Ahora bien, hablar de los usos del lenguaje supone tener en cuenta los diferentes contextos en los que se usa así como a los propios usuarios.

El antropólogo Malinowski (1923) es uno de los primeros que destacan la relación entre lenguaje y contexto, diferenciando entre el más “inmediato” de una emisión y el “general” de la cultura.

Entre las distintas propuestas que se han elaborado para estudiar esta relación podemos citar la de Hallyday (1976) y la de Hymes (1972)

La primera, con una orientación funcionalista, entiende que el lenguaje se organiza con arreglo a tres funciones principales:

- La *ideativa*: relacionada con la organización del mundo en que vivimos (quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo)
- La *interpersonal*: hace referencia a la organización de la realidad de las personas con las que se interactúa (hacer preguntas, dar órdenes...)
- La *textual*: cómo se organizan los significados ideativos e interpersonales (cómo organizamos los enunciados, qué hacemos explícito y qué no...)

El contexto se incorpora al lenguaje utilizando los siguientes conceptos:

- Campo (la acción social): lo que ocupa a los participantes que usan el lenguaje.
- Tenor (la estructura de roles): los papeles discursivos que desempeñan los participantes.
- Modo (la organización simbólica): el papel del lenguaje en el intercambio³⁹.

³⁷ Distinción que aparece en otras clasificaciones funcionales como: Representativa – expresiva de Bühler; Referencial – emotiva de Jakobson; Ideacional – interpersonal de Halliday; Descriptiva- social/ expresiva de Lyons.

³⁸ Se habla uso *fático del lenguaje* cuando éste se utiliza para abrir o cerrar intercambios orales.

³⁹ Para más detalle sobre estos conceptos ver Calsamiglia y Tusón (2002)

Hallyday (1975) propone que al relacionar ambos esquemas, la función ideativa sirve para construir el campo (acción social), la interpersonal se utilizaría para negociar el tenor (estructura de roles) y, la textual, para el modo (organización simbólica)

Organización funcional del lenguaje y relación con las categorías de análisis del contexto.	
Metafunción. (organización del lenguaje)	Registro. (organización del contexto)
Significado interpersonal (recursos de interacción)	Tenor (Estructura de roles)
Significado ideativo (recursos para construir contenido)	Campo (acción social)
Significado textual. (recursos para organizar textos)	Modo (organización simbólica)

Eggins y Martín (2000: 347)

Hymes (1962) desde la antropología de la comunicación y siguiendo a Jakobson, propone una clasificación diferente de las funciones lingüísticas:

1. Expresiva/ emotiva.
2. Directiva/ conativa/ persuasiva.
3. Poética
4. De contacto (físico o psicológico)
5. Metalingüística (centrada en el significado)
6. Referencial
7. Contextual/ situacional.

Para Hymes, esta distinción se podría corresponder con los diversos factores a los que los hablantes prestan atención cuando interactúan:

1. Emisor
2. Receptor
3. Forma del mensaje
4. Canal (habla frente a escritura)
5. Código (dialecto, lengua o jerga)
6. Tema
7. Marco o situación. (Stubbs, 1987: 58)

Así, podemos entender que todo evento comunicativo cumple una función lingüística concreta, determinada por la situación en la que se produce, los participantes que intervienen y por la finalidad que se persigue. Idea que Hymes (1962) ejemplifica con el famoso acróstico de SPEAKING en el que se presentan los distintos componentes de la comunicación:

S	setting or scene	[<i>marco o escena</i>]
P	participants	[<i>participantes</i>]
E	ends/goals/outcomes	[<i>objetivos/ metas/ resultados</i>]
A	act sequence	[<i>secuencia de actos</i>]
K	key/tonal coloring and manner of speech	[<i>tono/ color tonal y manera de hablar</i>]
I	instrumentalities/channels	[<i>instrumentos/ canales</i>]

N	norms of interaction	[<i>normas de interacción</i>]
G	genre/larger textual categories	[<i>género/ categorías textuales mayores</i>]

Stubbs propone agrupar las funciones lingüísticas de contacto, poética y metalingüística en una única a la que denomina *metacomunicación*. Utiliza este término para referirse al control verbal que se lleva a cabo en distintas situaciones de habla. La metacomunicación incluiría (1987:60):

- Mensajes sobre los canales de comunicación.
- Comprobaciones de si éstos están abiertos y funcionan.
- Mensajes que sirven para que la comunicación se produzca de modo fluido.
- Control sobre quién habla y cuánto habla e indicaciones para que los hablantes dejen de hablar o se interrumpan (indicaciones para el turno de palabra)
- Comprobación de si los mensajes se han recibido y comprendido.
- Control del contenido de una comunicación aceptable.

La metacomunicación es una de las manifestaciones más evidentes del habla del profesor que ha de comprobar, entre otros, el grado de comprensión de sus estudiantes, el seguimiento de sus exposiciones, el lenguaje que emplean los alumnos.

En el aula se pueden identificar diferentes tipos de metacomunicación, que Stubbs (1987: 62–63) agrupa en las siguientes categorías:

1. Captar o demostrar atención. El profesor tiene que estar constantemente haciendo comentarios que atraigan o mantengan la atención de los alumnos y que les preparen para lo que va a decir:

*Bueno, no empecéis ahora, simplemente escuchad.
 ¡Sí, bueno, vamos chicos!
 ¡Eh, esperad un poco! Vamos a exponer los hechos.
 (El profesor da varias palmada) ¡Bueno, bueno, bueno!
 ... esas dos cotorras de las últimas filas.*

2. Controlar la cantidad de habla. El profesor suele controlar si los alumnos pueden o no hablar, ordenando a un alumno que diga algo o pidiéndole (normalmente ordenándole) que no hable.

*¿Queréis decir algo hasta aquí?
 ¿Brenda?... (pausa larga) ¿Morag?
 ¿Puedes decirme algo sobre esto?
 Querría un poco de silencio.
 No me gusta este cotorreo.
 Bueno, a ver si cerráis el pico.*

3. Comprobar o confirmar la comprensión. El profesor puede comprobar si ha comprendido a un alumno o confirmar que lo ha hecho.

*¿Un qué muy grave? No te he entendido.
 Ya veo.
 Entiendes Stevie*

4. Resumir. El profesor puede resumir lo que se ha dicho o leído, o el punto alcanzado en una discusión o lección; o pedir a un alumno que resuma lo que se ha dicho o leído.

*Todos los demás no parecen estar de acuerdo contigo.
Bien, lo que trato de decir es...*

5. Definir. El profesor ofrece una definición o una nueva formulación de lo que se ha dicho o leído.

*Encarnado quiere decir en la carne.
Bueno, estas palabras indican desaprobación.
Sonsie significa regordeta.
Prostituta –bueno, no vamos a entrar en detalles sobre esta palabra-, es simplemente una chica.
O puede que el profesor pida a un alumno que dé una definición, o que aclare algo:
Bien, Brenda, ¿qué significa esto?
¿Puede alguien decir esto de otra manera?*

6. Corregir. El profesor corrige o modifica lo que el alumno ha dicho o escrito, ya sea de modo explícito, ya repitiendo la versión “correcta”.

*P.- David, ¿qué significa...?
A.- Importante.
P.- Sí, más que eso, lo más importante.*

7. Especificar el tema. El profesor puede centrarse en un tema de discusión o establecer ciertos límites sobre la importancia de lo que se va a decir.

*No sé que tema coger.
Veréis, ahora es cuando realmente estamos introduciéndonos en el tema
Bueno, hablemos de estructuras y cosas parecidas.
Bien, antes de pedirnos que escribiáis sobre esto, vamos a hablar de ello.
Bueno, éste es otro tema importante.*

Surge de nuevo la necesidad de entender la comunicación oral como resultado del habla, de la palabra, pero no aislada, sino en relación con el resto de componentes comunicativos que le dan sentido. Porque la principal función del lenguaje, del discurso, es construir la propia realidad (Potter *et al.* 1984), es responder a la necesidad de (auto) interpretación⁴⁰ del ser humano. En consecuencia, al hablar estamos queriendo intervenir directamente en el mundo que nos rodea, seleccionando, de las múltiples posibilidades que tenemos, aquéllas que más efecto pueden tener sobre nuestro interlocutor, sobre la situación comunicativa.

Cuando hablamos estamos realizando *acciones intencionales*⁴¹ que cambian el estado de las cosas, estamos realizando actos de habla. Así, aunque el éxito⁴² de la comunicación está determinado no sólo por lo que se dice, sino porque lo que se

⁴⁰ *El modo particular de construir libre y creativamente, el sentido del mundo y de la propia vida, en el marco necesario de un sistema sociocultural estructurado* (Serrano, 1996)

⁴¹ *Todo discurso es un tipo de acción; dicho de otro modo, de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención* (Escandell, 1993: 34)

⁴² Condiciones de éxito, de fortuna o felicidad (*felicity conditions*) en la teoría de Austin.

dice sea dicho por la persona adecuada, a la persona adecuada y en el lugar y momentos adecuados, el simple hecho de emitir un enunciado ya supone un cambio en el mundo que nos rodea. De forma que, al hablar no sólo estamos diciendo algo sino que lo hacemos con una intención y, al mismo tiempo, provocamos con lo que decimos una determinada reacción en nuestro interlocutor.

La dimensión performativa del uso del lenguaje se plasmó en la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. Según este planteamiento, en todo enunciado se pueden distinguir distintos tipos de actos:

- El acto locutivo (*locutionary*): lo que decimos, el significado referencial y literal de la emisión.
- El acto ilocutivo (*illocutionary*): la acción que hacemos cuando decimos algo. La intención del enunciado (prometer, ordenar, predecir...)
- El acto perlocutivo (*perlocutionary*)

Searle (1969, 1975) reelabora la teoría de Austin (1962) distinguiendo entre los actos de habla directos e indirectos, en función del efecto perlocutivo que se busca con el enunciado cuando se emite. Un acto indirecto es aquel en el que se realiza un acto ilocutivo mediante la realización de otro, o si prefiere, en el que el significado se obtiene de la combinación entre el significado literal del acto locutivo y el significado obtenido de la fuerza ilocutiva del mismo.

Blum–Kulka (2000: 78–79) sintetiza las principales aportaciones de la teoría de los actos de habla:

1. *Los enunciados sirven no sólo para expresar proposiciones, sino también para realizar acciones lingüísticas (“actos de habla”) en contexto.*
2. *Las lenguas les ofrecen a quienes las hablan una variedad de medios lingüísticos, con diferentes niveles de transparencia ilocutiva y proposicional (esto es, más o menos “directos”), para realizar todos y cada uno de los actos de habla.*
3. *Según el contexto, un mismo enunciado puede cumplir diferentes funciones pragmáticas.*
4. *Se pueden diferenciar los actos de habla especificando los tipos de precondiciones contextuales necesarias para llevarlos a cabo con éxito⁴³.*

Desde esta perspectiva, podemos entender como discursos coherentes, enunciados aparentemente inconexos desde el aspecto formal. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en el AD de textos conversacionales, no siempre es fácil utilizar las clasificaciones convencionales de actos de habla, así como encontrar secuencias enunciativas homogéneas para los mismos. Los actos no tienen la misma extensión⁴⁴ y, muchas veces, un solo enunciado puede realizar varios actos a la vez.

2.3. Discurso y estructura.

Uno de los objetivos iniciales que se propusieron en los estudios sobre AD consistió en demostrar que el discurso oral no es caótico, sino que está regulado, no sólo por normas gramaticales, sino también, textuales y socioculturales. En este sentido, el

⁴³ Para Searle estas condiciones son: de contenido proposicional, preparatorias, de sinceridad y la llamada condición esencial.

⁴⁴ La delimitación de los actos de habla plantea problemas a la hora de hacerlos corresponder con enunciados aislados o con segmentos del discurso más extensos (“macroactos de habla”) (Van Dijk, 1977)

interés de los investigadores se orientó a proporcionar una descripción formal del discurso similar a la que la teoría lingüística general había elaborado para otras áreas. Se tomó como referente el concepto de discurso *bien formado* pues es el que puede aportar un mayor grado de idealización conceptual ¿ontológica?. Ahora bien, este propósito exige responder a dos preguntas previas:

- ¿Se puede hablar de discurso bien y mal construido?
- ¿Se puede describir mediante un sistema formal la lengua hablada caracterizada intuitivamente por su alta creatividad y flexibilidad?

La primera de estas cuestiones remite directamente al concepto de *aceptabilidad* del discurso o de secuencias del discurso que afecta por igual, a hablante y oyente. Pensar que sólo se puede hablar de discurso bien o mal formado desde la perspectiva del oyente, sería simplificar la cuestión al eliminar la propia conciencia discursiva del hablante.

La idea de que en el habla “todo se puede decir en el orden que uno quiera”, es evidentemente engañosa y procede del análisis lingüístico que trabaja con datos artificiales creados por el propio analista.

Pese a que la irrelevancia es una de las opciones que maneja siempre el oyente (Coulthard y Brazil, 1981), siempre sabemos cuando algo que escuchamos está bien o mal formado, y nos quejamos cuando una emisión no se adecua, formal o temáticamente, al contexto:

*Nunca se ciñe al tema.
Es difícil entenderle...
No sé por qué dijo eso...*

Es más, el que se sea capaz de reconocer la irrelevancia de una secuencia, demuestra que existe una organización interna que es la que lleva al oyente a juzgar algo como irrelevante y buscar un contexto interpretativo adecuado o a subsanar los posibles defectos. Por otra parte, el propio hablante también sabe inmediatamente cuándo sus emisiones se apartan de la *norma* (pragmática o gramatical) y tiende a autocorregirse⁴⁵. Schegloff *et al.* (1977) estudian la tendencia a la autocorrección y señalan cómo ésta es la opción preferida generalmente por los hablantes que suelen autocorregirse por sí mismos o tras una indicación del oyente.

En una emisión de un padre a su hija como, *Tápate bien ahora que hace fresquete, hasta arriba*, el hablante (el padre en este caso) inmediatamente sabe que algo ha fallado, y espera que el oyente (la hija), por el contexto y por el acto de habla en sí, interprete adecuadamente el mensaje. El desplazamiento del complemento exigirá un mayor esfuerzo de comprensión por lo que se tenderá a reformular el enunciado (*Tápate hasta arriba que hace fresquete*) o se comprobará si el oyente realiza la acción propuesta. Si no es así, siempre queda la posibilidad de formular un nuevo acto, ¿*No te he dicho que te tapes hasta arriba?*

El estudio de estos procedimientos de autocorrección puede ser un buen indicador para estudiar la *norma* en el discurso hablado.

⁴⁵ Verbalizando o no la emisión correcta.

El segundo de los interrogantes que planteaba arriba, tiene que ver con la aparente paradoja de cómo el discurso está altamente estructurado pero, al mismo tiempo, es bastante impredecible. (Mandelbrot, 1965)

Para resolver este dilema habría que precisar hasta qué punto se da la impredecibilidad en el discurso y en qué medida afecta al desarrollo normal del mismo.

El desarrollo temático es uno de los aspectos que más nos puede llevar a pensar en la impredecibilidad del discurso. Sin embargo, si algo caracteriza a la comunicación humana es su alto grado de ritualización y, en consecuencia, su predicibilidad. La interacción supone adecuar el propio mensaje a las expectativas conversacionales, culturales, secuenciales... de nuestro interlocutor y, cuando esto no es así, ayudar a la interpretación. Son variados los contextos en los que se puede observar este comportamiento (el encuentro de dos amigos⁴⁶, una conversación telefónica⁴⁷...) aunque, los más evidentes son los que podemos considerar *institucionalizados*. Así por ejemplo, podemos prever cómo se desarrollará una explicación de matemáticas en un marco educativo, la información que se nos dará en una agencia de viajes sobre una oferta turística o, lo que nos podrá decir un vendedor de un concesionario de automóviles sobre un modelo por el que estamos interesados.

Se podría afirmar que existe una cierta organización temática conversacional que, cuando se transgrede, exige una actuación comunicativa concreta orientada a solventar la posible ruptura de expectativas conversacionales⁴⁸. Expectativas que, por otra parte, ayudan a explicar el concepto de relevancia discursiva.

De esta forma, resultaría difícil entender el discurso (como producto y también como proceso) desvinculado de los esquemas de organización del pensamiento general. En este sentido, si la información se transmite y procesa mediante esquemas de conocimiento específicos, podría resultar que tales esquemas estarán presentes en la organización discursiva.

Determinar el sentido y orientación de tales esquemas diferenciando entre los que pertenecen a los procesos cognitivos generales de los específicamente discursivos, es una de las tareas del analista del discurso.

En otro sentido, tampoco encontramos tanta imprevisibilidad dentro de la cadena discursiva como en principio se pudiese suponer. En todo discurso podemos identificar una cadena sintagmática y paradigmática de elementos, en las que unos predicen la aparición de otros. Como señala Stubbs (1987: 103), *una forma de demostrar que nos enfrentamos a una organización estructural del discurso es demostrar que la estructura controla el significado*. Para ello, analiza los recursos habituales para preguntar por alguien telefónicamente (*Hola, ¿está Pepe⁴⁹?, Quiero hablar con Pepe, ¿Eres Pepe?...*), mostrando cómo pese a diferir sintáctica y semánticamente, la posición que ocupan en el discurso hace que tales diferencias queden neutralizadas convirtiéndose en movimientos discursivos semejantes. Sólo el

⁴⁶ Al encontrarnos con un amigo, sabemos que, tras los saludos de rigor, pueden aparecer unos determinados temas de conversación (estado general, información de familiares directos o conocidos, trabajo, aficiones, hechos recientes...) y en un determinado orden.

⁴⁷ Sobre la estructura de la conversación telefónica, ver Godard (1977)

⁴⁸ En los chistes, la ironía o el sarcasmo, no es necesaria esta actuación, pues la ruptura de expectativa es una condición básica de tales recursos.

⁴⁹ Jim en el original.

contexto y, por tanto, la estructura del discurso, permiten explicar las relaciones de sinonimia, de forma que emisiones que en una determinada posición son similares, pierden ese carácter en otras posiciones.

Plantear la existencia de una estructura discursiva no es incompatible con la idea de la creatividad y libertad de la comunicación humana. Todo individuo posee un amplio repertorio de posibilidades comunicativas constituido por recursos lingüísticos y extralingüísticos. Al mismo tiempo, la lengua ofrece una gran variedad de posibilidades de utilización (fonológicas, morfosintácticas, léxicas...) que varían dependiendo de los contextos y de las intenciones comunicativas de los participantes.

Este carácter dinámico e interactivo de la comunicación es el que determina el modo de actuar del analista del discurso que sólo podrá dar cuenta de las regularidades (no reglas) encontradas en el corpus estudiado. Del mismo modo, esas regularidades se deberán expresar como categorías dinámicas y, por tanto, sujetas a variación.

2.3.1. Análisis de la estructura discursiva.

Estudiar la estructura discursiva supone poner en primer plano la textura, la urdimbre, interna del texto. Para ello es necesario establecer diferentes niveles de análisis que, yendo de lo general a lo particular, permitan conocer la organización del texto y las relaciones que se establecen entre sus distintos componentes.

a.– Géneros y secuencias textuales

Han sido numerosos los intentos de clasificación textual que se han ido sucediendo en el tiempo. Cada uno ha aplicado criterios distintos: funcionales, enunciativos, cognitivos, textuales, lingüísticos...

Para Van Dijk (1997) existe un problema básico a la hora de trabajar con textos orales que consiste en establecer con precisión los límites de los mismos. En este sentido, sugiere que el analista debería distinguir entre “*discursos simples y compuestos, o entre discursos y complejos discursivos*” (1997: 4–5)

De este modo lo que se plantea es la necesidad de disponer de una clasificación tipológica de los textos que permita compararlos y describirlos por sus características propias.

Los conceptos de *género* y *secuencia* pueden servir a este fin en la medida en que atienden tanto a la dimensión sociocultural de los textos (el primero), como la dimensión lingüística– comunicativa (el segundo)

El concepto de género tiene una larga tradición de estudio⁵⁰ aunque, se ha venido confundiendo con el de *tipo* de texto.

⁵⁰ Desde la antigüedad clásica se establecieron los géneros literarios *mayores*: lírico, épico y dramático. Posteriormente, se ha incorporado el didáctico– ensayístico.

Según Bajtín (1982), los distintos géneros se pueden diferenciar en función de cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro y la estabilidad de los distintos componentes. De forma que se puede establecer una primera división entre géneros primarios o simples (la conversación) de los secundarios o complejos, resultado de la elaboración intelectual. Tal vez, el aporte más destacado de este pensador consista en poner de manifiesto cómo la comunicación supone una selección no sólo de unos referentes lingüísticos sino, también, del género que se considere más adecuado según los destinatarios del mensaje:

Al hablar siempre tomo en cuenta el fondo perceptivo de mi discurso que posee mi destinatario: hasta qué punto conoce la situación, si posee o no conocimientos específicos de la esfera comunicativa cultural... Este tanteo determinará también el género del enunciado, la selección de procedimientos de estructuración, y, finalmente, la selección de recursos lingüísticos, es decir, el estilo del enunciado” (1982: 286)

Maingueneau (1996) y Hanks (1987) entienden el concepto de género respectivamente como, un dispositivo sociohistóricamente definido y, como marco o procedimiento interpretativo relacionado con el uso de la lengua.

Günthner y Knoblauch tras caracterizar los géneros como *soluciones complejas, histórica y culturalmente establecidas y premodeladas para problemas comunicativos recurrentes* (1995: 8)⁵¹, proponen tres niveles estructurales para diferenciarlos:

1. La estructura interna (rasgos verbales y no verbales)
 - Cualidad de la voz.
 - Prosodia.
 - Gestos y maneras
 - Elementos léxico– semánticos.
 - Morfosintaxis.
 - Recursos fonológicos
 - Código o variedad seleccionada.
 - Registro...
2. Nivel situativo (contexto interactivo)
 - Fenómenos rituales (apertura y cierre, saludos...)
 - Organización interactiva.
 - Marco de participación.
 - Rasgos no lingüísticos de la situación social.
3. Estructura externa.
 - Ámbitos comunicativos (situaciones comunicativas)
 - Selección de categorías sociales de los actores
 - Distribución institucional de los géneros.

El concepto de género permite relacionar la actividad lingüística con factores cognitivos personales y constructos culturales de índole social. Es decir, supone admitir que cuando hablamos lo hacemos de acuerdo a unos esquemas o guiones discursivos establecidos y que, conocidos por los participantes del evento comunicativo, ayudan a organizar y a interpretar la información según la situación.

En esta línea, Van Dijk utiliza el concepto de *superestructura* para referirse a las representaciones abstractas de los *modelos* discursivos que, fijadas culturalmente,

⁵¹ Citado en Calsamiglia y Tusón (1999: 261–262)

influyen en el sentido de los mismos. Es decir, se asume que los textos poseen un carácter esquemático y convencional⁵² por el que los podemos diferenciar, al margen de su significado.

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir: de la macroestructura) de la narración... Para decirlo metafóricamente, una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema... es el contenido del texto (Van Dijk, 1992:142)

El hablante organiza su intervención de acuerdo a ese *modelo* conocido, a una *estructura esquemática global*, utilizándolo desde los primeros momentos de planificación del discurso. Es el modelo el que determina tanto la elección de unidades temáticas, como la ordenación y jerarquización de las mismas. Por ejemplo, la ordenación lógica de proposiciones en los textos expositivos, es un recurso básico de coherencia anterior a criterios semánticos⁵³. Al mismo tiempo, este *soporte común* conocido, permite al receptor construir y formular inferencias, predecir informaciones y, en general, comprender más fácilmente los textos⁵⁴.

En este sentido, Werlich destaca la dimensión cognitiva de este tipo de representaciones al afirmar:

Si se examina en qué medida también los restantes tipos textuales podrían estar marcados por formas de capacidad humana de conocimientos, algunas cosas parecen hablar a favor de la hipótesis de que los tipos textuales no sólo se correlacionan con los objetos y sucesos del mundo externo mediatizados por el lenguaje sino también con los procesos innatos de categorización del conocimiento humano o del pensar humano (Werlich, 1975, citado en Ciapuscio. Subrayado mío)

Adam (1985, 1992), aúna las ideas de Bajtin, Werlich y Van Dijk, en un modelo de tipología textual que gira entorno al concepto de secuencia, entendida como unidad básica constituyente del texto⁵⁵.

La secuencia, a su vez, está constituida por paquetes de proposiciones⁵⁶ (macroproposiciones y microproposiciones) de distinta importancia y amplitud. Para este autor, de la combinación de enunciados con una determinada estructura interna (esquema) y una unidad compositiva (plan) se pueden definir cinco grandes tipos de secuencias prototípicas: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal.

⁵² Esta preeminencia estructural se observa especialmente en los monólogos *institucionalizados* (textos expositivos, sermones...) a los que se identifica como globalmente coherentes por su propia estructura convencional antes que por los significados transmitidos.

⁵³ Las estructuras semánticas se pueden describir con procedimientos matemáticos y lógicos (semántica lógica) que aunque proporcionan una interpretación explícita y sin ambigüedades, no contemplan todas las posibles estructuras de la lengua.

⁵⁴ Para Van Dijk, estas representaciones de la organización formal de los textos ... *son ejemplos prototípicos del... conocimiento organizado en esquemas de los usuarios del lenguaje* (1980: 131) En este sentido es interesante analizar el estudio de Dubitsky y Harris (1980) en el que se demuestra que las superestructuras transmiten por sí mismas contenidos ilocutivos que influyen decisivamente en la comprensión y recuerdo de los textos.

⁵⁵ *Defino texto como una estructura compuesta de secuencias* (Adam, 1992:20)

⁵⁶ Entendidas aquí como ideas formalizadas. Concepto que se desarrollará con más detalle en 2.5: Discurso y significado.

La distribución y número de secuencias en los textos variará en función de las características de los mismos. En ocasiones, habrá que distinguir entre *secuencia dominante* y *secuencia secundaria* y, entre *secuencias incrustadas* y *envolventes*. En el primer caso, la distinción viene establecida por la mayor o menor presencia de la secuencia en el texto; en el segundo, por la relación existente entre las respectivas secuencias:

... el analista que pretende determinar a qué tipo pertenece un texto debe ser capaz de identificar las secuencias y sus combinaciones, la dominancia de unas sobre otras y el tipo de relación que se establece entre ellas sea de concatenación, de alternancia o de dependencia (Calsamiglia y Tusón, 1999:267)

Tras la clasificación tipológica del texto, el siguiente paso en el estudio de la estructura discursiva, sería determinar los mecanismos que lo hace coherente⁵⁷ sintáctica, semántica o pragmáticamente o, lo que es lo mismo, los mecanismos que confieren textura (Halliday y Hassan, 1976) o que determinan la textualidad (De Breaugrande, 1980)

De este modo, analizar la estructura del discurso supone determinar los mecanismos de coherencia y cohesión que, en la tradición lingüística, han sido entendidos de diferente manera, bien como conceptos separados (Beaugrande y Dressler, 1997⁵⁸), bien como aspectos del mismo fenómeno de coherencia textual.

No obstante, si lo que se pretende es analizar la estructura de un texto, habrá que determinar distintos niveles de análisis. Stubbs (1983) diferencia claramente entre coherencia y cohesión en función de las relaciones subyacentes o superficiales que se establecen en un texto. En esta línea podemos entender que la coherencia es un concepto amplio que alude al significado del texto en su conjunto, atendiendo tanto a las relaciones pragmáticas como semánticas de sus distintos elementos. Con la coherencia aparecen asociadas las ideas de estabilidad y consistencia temática.

La cohesión, al contrario, se puede entender como un concepto más restringido pues sirve para dar cuenta de un caso particular de coherencia; las relaciones que se establecen a *escala local*, remitiendo unos elementos a otros o conectándolos entre sí.

b.- Coherencia.

Al tratar de la coherencia estamos hablando de los procedimientos que confieren sentido a un texto o, si se prefiere, de la forma en que se conectan las distintas proposiciones textuales para alcanzar un sentido único.

Teniendo en cuenta que la organización del discurso no es plana, sino que se da una jerarquización entre sus respectivos componentes, es preciso distinguir distintos planos de coherencia según sea la porción de texto estudiado.

⁵⁷ El lenguaje humano, salvo en determinadas formas de patologías muy graves (lenguaje psicótico), no es la suma arbitraria e inconexa de emisiones aisladas, sino que se organiza en actos de habla que transmiten significados globales al margen de los significados parciales de sus unidades constitutivas.

⁵⁸ Ambos autores plantean un modelo de siete estándares: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad.

El primero se refiere a las relaciones *locales* entre proposiciones individuales de un discurso, entre cada proposición y la precedente y la posterior. Para Hobbs (1983) en la fase de planificación y producción del discurso, el hablante ya determina el tipo de relaciones que utilizará para conectar unas proposiciones con otras, según un principio de *búsqueda de coherencia proposicional lineal*⁵⁹. Este principio contempla los siguientes tipos de relaciones:

1. De tipo proposicional/temporal:
 - Causas/ razones.
 - Componentes de la acción.
 - Permisi3n.
 - Sucesión en el tiempo.
 - Ocurrencia simultánea.
2. De tipo funcional:
 - Especificación.
 - Generalización.
 - Explicación.
 - Contraste.
 - Ejemplo.
 - Paralelismo.
 - Corrección.
 - Preparación.
 - Evaluación.

Se puede entender que existe coherencia en un discurso cuando las distintas oraciones que lo componen están relacionadas entre sí, por ejemplo causalmente. Dichas relaciones se pueden identificar por la utilización de diversos recursos, entre los que cabe citar los léxicos que, presentes en el texto, contribuyen a la organización global del mismo. Siguiendo a Calsamiglia y Tus3n (1999), dentro de estos últimos, se pueden diferenciar entre:

A) Los *marcadores metatextuales* que se orientan al desarrollo mismo de la enunciación:

- Iniciadores: Para empezar, antes que nada, primero...
- Distribuidores: Por un lado, por otro, por una parte, éstos...
- Ordenadores: Primero, en primer lugar, en segundo lugar...
- De transición: Por otro lado/parte, en otro orden de cosas...
- Continuativos: Pues bien, entonces, en este sentido...
- Aditivos: Además, igualmente, asimismo...
- Digresivos: Por cierto, a propósito...
- Espacio- temporales:
 - De anterioridad: antes, hasta el momento, más arriba...
 - De simultaneidad: en este momento, aqu3, ahora...
 - De posterioridad: después, luego, más abajo...

⁵⁹ La linealidad alude al modo en que los textos avanzan espacio- temporalmente en secuencias contiguas relacionadas entre sí. La linealidad permite entender el modo en que se organizan secuencialmente los textos de modo que lo que aparece primero orienta lo que viene a continuación, los referentes se mantienen y recuperan a lo largo del texto y los enunciados avanzan hacia un fin o meta precisa.

- Conclusivos: en conclusión, en resumen...
- Finalizadores: en fin, por fin, por último...

B) Los *marcadores que introducen operaciones discursivas*. En general, situados en la posición inicial de los enunciados o como preámbulo de los segundos miembros de la relación:

- De expresión de punto de vista: en mi opinión, a mi juicio, a mi parecer...
- De manifestación de certeza: es evidente, es indudable...
- De confirmación: en efecto, por supuesto...
- De tematización: respecto a, a propósito de...
- De reformulación, explicación o aclaración: esto es, es decir...
- De ejemplificación: por ejemplo, a saber, así...

C) Los *conectores discursivos* que ponen en relación lógico– semántica segmentos textuales (enunciados o conjuntos de enunciados):

- Aditivos o sumativos: además, encima, después, incluso...
- Contrastivos o contraargumentativos: sino, en lugar/ vez de, por el contrario...
- De base causal:
 - Causativos: a causa de ello, por eso, porque...
 - Consecutivos: de ahí que, pues, luego...
 - Condicionales: si, con tal de que...
 - Finales: para que, a fin de que...
- Temporales: cuando, de pronto...
- Espaciales: enfrente, delante, detrás...

La coherencia local está determinada también por el supuesto de que todo enunciado refleja un cierto “orden natural”: lo que sucede en primer lugar ocurre antes de lo que se menciona después, es más importante, general...

Van Dijk (1980:167) ilustra esta *ordenación natural* con la siguiente relación de categorías:

- General – particular.
- Todo– parte (componente)
- Conjunto – subconjunto (elemento)
- Incluyente – incluido.
- Grande – pequeño.
- Fuera – dentro.
- Poseedor – poseído.

La ruptura de esta ordenación prototípica obedece a motivos retórico– informativos concretos y hace que el oyente/ lector busque la coherencia por contraste⁶⁰.

El otro plano de coherencia, al que antes aludía, es el de la coherencia global, necesario cuando se contempla el texto en su conjunto. Un texto cohesionado y coherente localmente, no tiene por qué ser globalmente coherente, ya que el sentido

⁶⁰ Los discursos pueden adoptar una orientación particular o “ángulo de visión” en la forma de presentación de los hechos que determina la interpretación del texto.

general del mismo no se consigue mediante la suma de sentidos parciales en él recogidos. Es el caso del siguiente ejemplo:

Antonio habla con María. María tiene una casa en Barcelona. Antonio es aficionado a la lotería. Barcelona está en la costa. La lotería no suele tocar. La casa tiene dos pisos. En el segundo piso duerme el gato. (Belinchón, et al., 1992)

En textos de este tipo, la falta de coherencia se produce no porque no existan claras relaciones entre las proposiciones del mismo, sino porque no se puede identificar el tema global⁶¹, aquello de lo que trata el texto.

En este sentido, Van Dijk introduce el concepto de *macroestructura*⁶² para referirse a la estructura semántica global de un discurso, definiéndolo como una proposición que sintetiza el contenido del discurso y que, por tanto, representa el tema o tópico del mismo.

La importancia del tema como elemento organizador del discurso queda de manifiesto cuando se considera, también, el papel que desempeña en el proceso de comprensión textual. Estudios, como el ya clásico de Bransford y Jonson (1972), demostraron que se recordaban mejor textos en los que el tema estaba claro en el título, que aquellos en los que no.

En esta línea, podemos entender que la *textualidad y coherencia* de los discursos está directamente relacionada con el concepto de tema (macroestructura) pues, la unidad semántica en los textos, es una de nuestras primeras expectativas en los procesos comunicativos. Nuestras intervenciones intentan adecuarse al tema tratado (principio de relevancia) y, cuando no es así, procuramos encontrar una relación con dicho tema.

No obstante, la coherencia global de un texto no sólo está determinada por criterios semánticos, como son los que aporta el concepto de tema. Existen distintos tipos de textos en los que la textualidad viene determinada por su carácter convencional o institucionalizado. Es el caso de los textos expositivos (académicos), de los sermones, de los ensayos... que al estar fijados culturalmente, confieren por sí mismos un *marco* en el que construir e interpretar el texto.

Macroestructura y superestructura son los dos criterios básicos que determinan la coherencia de un texto y, habría que entenderlos como andamiajes (Anderson *et al.* 1978) de distinta naturaleza (semánticos y estructurales) que activan *esquemas o guiones* necesarios para la producción y comprensión textual.

c.- Cohesión.

A diferencia de la coherencia, la cohesión es identificable por la presencia de elementos lingüísticos en el texto⁶³. Es un caso particular de coherencia que alude a

⁶¹ Hemos de poner en claro aquella capacidad esencial de un hablante que le permite contestar a preguntas como “¿de qué se habló?”, “¿cuál fue el objeto de la conversación?... Un hablante también puede contestar cuando el tema u objeto en sí no se mencionan total y explícitamente en el texto (Van Dijk, 1992: 58)

⁶² Diferenciándola de la *microestructura* que operaría a nivel local (oraciones, proposiciones...)

⁶³ En este punto tampoco existe acuerdo sobre lo que indican ambos conceptos. Para Halliday y Hassan y, también para Briz *et al.* (2000), la coherencia es un proceso de tipo sintáctico consistente en trabar distintos

las características del sistema lingüístico que permite unir unas oraciones con las anteriores. La cohesión hace que *la interpretación de algún elemento del discurso dependa de la de otro. Aquel presupone éste en el sentido de que no puede ser descodificado sin recurrir a él* (Halliday y Hassan, 1976:4)

Entre los recursos que se utilizan para cohesionar un texto se pueden citar: marcas morfosintácticas (coordinación, subordinación, concordancias etc), mecanismos como la elipsis, la referencia y las relaciones léxicas. Para Halliday y Hassan los vínculos de cohesión que se establecen en un texto se agrupan en cuatro grandes categorías:

Referencia: pronominal, demostrativa y comparativa.

Elipsis: nominal, verbal y de cláusula.

Conjunción: aditiva, adversativa, causal y temporal.

Léxica: igual raíz, sinónimo, superordinado, y de ítem general.

La referencia⁶⁴ es la primera de las relaciones estudiadas y se puede entender, con Van Dijk (2000:33), como:

el modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes.

La estructura organizativa de cualquier texto exige que se establezca una cadena de referencias entre sus distintos elementos para hacer progresar la información. La repetición es la forma básica de mantener la referencia cuando ésta se debilita a lo largo de la cadena discursiva. Otros mecanismos referenciales utilizan la sustitución de un elemento por otro semánticamente similar que puede ser:

1. Un sinónimo o cuasi sinónimo.
2. Un hipónimo o hiperónimo y antónimos.
3. Una metáfora o metonimia.
4. Calificaciones valorativas.
5. Proformas léxicas.

La sustitución también se puede dar entre campos semánticos, bien por la relación entre lexemas o bien por la relación semántica establecida sobre el conocimiento del mundo (Calsamiglia y Tusón, 1999)

Otro procedimiento de establecer cadenas de referencia es mediante la utilización de formas gramaticales. La deixis es uno de los recursos más utilizados en este sentido en la medida en que permite que determinadas formas (adverbios, posesivos, demostrativos, indefinidos, verbos...) adquieran un mayor valor al relacionarlos con el momento de la enunciación y con el enunciado en sí.

constituyentes. La cohesión, al contrario, es un proceso semántico que garantiza que el sentido de cada enunciado se añada a de forma consciente a los anteriores.

⁶⁴ Brown y Yule (1993) critican la idea tradicional de que son las palabras las que refieren a cosas. Citando a Lyons (1986) señalan como *el hablante es el que refiere* (usando alguna expresión adecuada), *ya que otorga referencia a la expresión mediante el acto de referir* (1980: 170) Searle (1975:55) afirma que *las expresiones no refieren, en el sentido en que el hablante refiere, más de lo que prometen u ordenan.*

Por último, recogen las ideas de Morgan (1979) para quien establecemos cadenas de correferencialidad entre un pronombre y un sintagma nominal no porque aquel refiere a éste, sino porque presuponemos que el texto es coherente. El pronombre puede referir a casi todo, por lo que somos nosotros los que interpretamos el sentido de un texto teniendo en cuenta lo que pretendía su creador.

Asumiendo la idea de que la *referencia* no está en la lengua, sino en los sujetos que la utilizan, siempre podemos identificar en un texto los recursos de los que se sirven los hablantes para *señalar* o *indicar*, para *localizar* a personas, objetos y eventos que aparecen en el contexto espacio– temporal de la enunciación. De este modo, la deixis puede indicar una realidad extralingüística (*deixis exofórica*) o hacer referencia al mismo contexto lingüístico (*deixis endofórica*)⁶⁵

Aquí interesan especialmente los mecanismos endofóricos que se producen en el interior del texto y que, por tanto, hacen que un elemento particular adquiera significado remitiéndose a otro lugar del mismo del mismo texto.

Podemos distinguir entre *deixis textual* y *deixis fórica* en función de la entidad del referente con el que se establece la relación. Levinson (1989)⁶⁶ define la primera como *aquella que concierne al uso de expresiones en un enunciado para referirnos a alguna porción del discurso que contenga un enunciado (incluyendo el mismo)* La deixis fórica supone la utilización de pronombres para remitir a referentes previamente aparecidos en el texto (anáfora) o que aparecerán con posterioridad (catáfora)

Los recursos para establecer la referencia endofórica son muy variados, destacando especialmente la utilización de *proformas*⁶⁷ como: pronombres personales, de relativo, marcas verbales de persona, demostrativos, cuantificadores definidos e indefinidos, los adverbios y los posesivos. Todos estos recursos remiten a palabras, sintagmas, enunciados y fragmentos textuales de distinta extensión.

Un caso particular de recursos endofóricos es el uso de formas neutras (*esto, eso, ello*) que constituyen la denominada *anáfora extendida o globalizadora*.

Otros procedimientos de referencia son la *elipsis* y la *determinación de sintagmas indefinidos*. El primero es una forma de reducir la redundancia y se da en estructuras que exigen volver a otras previas. Un caso particular de elipsis es la sustitución de un elemento (sujeto...) por otro vacío (\emptyset), gracias a marcas verbales que mantienen la referencia.

La determinación de sintagmas nominales indeterminados se realiza cuando ha aparecido previamente un sintagma con un artículo indefinido y se puede activar un guión (*script*) de conocimiento general.

Brown y Yule (1993) insisten en que para la cohesión textual son más importantes las relaciones semánticas subyacentes que las propias marcas cohesivas. Los sujetos receptores de los textos (oyentes/ lectores) intentarán buscar dichas relaciones semánticas aunque no existan explícitamente: *cualquier pasaje se interpretará como texto si existe la más remota posibilidad de hacerlo así* (Halliday y Hassan, 1976: 23) Este comportamiento se explica por la actuación de dos principios generales de tipo extralingüístico:

Principio de interpretación local: recomienda al oyente a que no busque un contexto interpretativo más amplio del estrictamente necesario. Esta “economía interpretativa” se fundamenta en rentabilizar los conocimientos del mundo y experiencias previas

⁶⁵ Para Bühler (1979) los modos de indicar que utilizamos se dividen en: *ad oculos* (refieren a la realidad extralingüística), *anáfora* (referida al contexto lingüístico) y *am phantasma* (referencia de tipo retrospectiva)

⁶⁶ Citado en Briz *et al.* (2000)

⁶⁷ Elementos breves y conceptualmente vacíos.

del oyente según un principio cognitivo de búsqueda de generalizaciones y regularidades.

Principio de analogía: consiste en suponer que todo permanece igual que antes a no ser que se informe de lo contrario. El co- texto restringe la interpretación del discurso siguiente haciendo que el oyente suponga que los referentes, el tiempo y el espacio permanecerán constantes, a menos que el hablante así lo señale⁶⁸.

En esta misma línea, Beaugrande (1984) atiende a los procesos mentales involucrados en la composición e interpretación de los textos y, plantea siete principios de linealidad que permiten la textura discursiva:

1. Principio de núcleo/ adjunto: distingue entre lo central y periférico.
2. Principio de pausa: retarda o suspende la secuencia.
3. Principio de retrospección: incluye toda consulta al discurso precedente.
4. Principio de carga: concierne al grado de importancia, de énfasis, de focalización, de longitud, de relevancia...
5. Principio de desambiguación: relacionado con la exclusión de pautas alternativas, tanto formales como conceptuales.
6. Principio de listado: regula la enumeración de elementos comparables en una secuencia⁶⁹.

En resumen, las expectativas normales que guarda un lector u oyente al enfrentarse con un texto, son que se mantenga la relevancia, que se siga hablando de lo mismo, con los mismos participantes y lugares hasta que se indique lo contrario. Al mismo tiempo, que no se repita lo que se da por información compartida. Es decir, que se respete el principio de relación (relevancia) y de cantidad de Grice (1975)⁷⁰

Así, podemos concluir que los discursos y conversaciones serán coherentes, en la medida en que resulten interpretables, que se puedan relacionar con informaciones y conocimientos preexistentes, y en que respeten los principios antes citados⁷¹.

No obstante, siempre será el propio receptor de los textos el que los hará coherentes incluso en aquellos casos más confusos pues siempre se tenderá a buscar regularidades (Popper, 1963⁷²) y significados.

⁶⁸ Dahl (1976: 46; citado en Brown y Yule 1993) formulan este principio como *indique solamente las cosas que han cambiado y omita las que permanecen igual que antes.*

⁶⁹ Citado en Calsamiglia y Tusón (2002: 220.)

⁷⁰ Grice desarrolla la teoría del principio de cooperación con el que quiere dar cuenta de las implicaturas contextuales que permiten conocer lo que el hablante realmente quiere comunicar frente a lo que dice literalmente. Este principio se despliega en cuatro máximas que se suelen respetar en las interacciones cotidianas. Máxima de cantidad, referida al volumen de la información; de cualidad, relacionada con la veracidad de la información; de relación, con la pertinencia de lo que se transmite y, de manera, sobre la precisión en el modo de transmitir la información. Cuando se transgrede alguna máxima, se hace con un propósito comunicativo que exige, del interlocutor, un tipo especial de inferencia (implicatura) para recuperar el significado que se pretende transmitir.

⁷¹ Brown y Yule (1993:94) ilustran esta idea con el siguiente ejemplo: Parten de las oraciones, *El bebé lloró y La mamá lo cogió* Para ellos, *no es la secuencia de oraciones lo que representa un discurso coherente. Más bien es el lector, llevado por los principios de analogía y de interpretación local, quien supone que la anterior secuencia describe una serie de acontecimientos conectados e interpreta las marcas lingüísticas (bebé-lo) según esa suposición. A diferencia de lo que ocurre con el par: "La novia y el novio se marcharon pronto la noche pasada" "El saludo a la chica con una sonrisa". (que) el oyente/ lector no supone que describa una secuencia de hechos relacionados y no interpreta que las marcas (novio-el) refieran la misma entidad.*

⁷² Citado en Brown y Yule, 1993.

2.4 Discurso e información.

El principal objetivo de este capítulo ha sido caracterizar el discurso para poder analizar los procesos de producción y comprensión en él involucrados. Objetivo que en la tradición psicolingüística se ha plasmado en el estudio de la relación entre la estructura discursiva y el procesamiento y almacenamiento de la información.

En secciones anteriores presentaron diferentes concepciones del discurso como unidad o evento comunicativo, sin embargo, hasta ahora no se ha tratado su dimensión semántica⁷³. Esto es, el modo en el que el discurso transmite y codifica significados entre hablante y receptor.

Tolim *et al.* (2000) recogen las dos concepciones básicas que se han venido siguiendo en este sentido, la llamada *metáfora del conducto* y la *metáfora del discurso*.

La metáfora del conducto supone que es el propio discurso el que contiene el significado perseguido por el hablante y que, como tal, lo transmite al oyente. El hablante “empaqueta” significados que el oyente recupera del entramado textual. Este planteamiento supone que el lenguaje y los textos poseen por sí mismos significados, recuperables de los propios textos, cláusulas y palabras que los forman. Las dificultades de comprensión y la efectividad en la producción surgen de una “inadecuada” o “limitada” utilización del lenguaje. Es decir, se entiende que el lenguaje se actualiza con *precisión* en textos bien formados que transmiten significados, también, precisos. Esta teoría, atractiva en principio, resulta un tanto limitada al reducir el significado al lenguaje y sus “productos”, lo que justificaría ideas como la de los “déficit lingüísticos” de Bernstein (1972, 1983)⁷⁴

La metáfora del discurso, al contrario, plantea un proceso interactivo en la construcción de significados. El hablante posee una representación conceptual de las ideas que quiere que se produzcan en la mente del oyente que, a su vez, interviene activamente en la formación de tales ideas. El texto que el hablante produce no es un producto cerrado, sino un diseño esquemático que necesita ser completado por el oyente. Por tanto, el texto no transmite significados en sí, sino que sirve de guía para la formación particular de los mismos de acuerdo a los distintos participantes en el acto comunicativo.

Esta última propuesta aporta una mayor amplitud a la consideración del proceso comunicativo, al tiempo que permite dar respuesta a dos problemas que se plantean en el discurso, como son el de la integración de conocimientos y el de la gestión de la información.

El primero de estos problemas alude al modo en que hablante y oyente proporcionan coherencia a las distintas emisiones que se suceden en un texto. Cómo el hablante selecciona y presenta los sucesos y cómo, el oyente, los integra en una representación acorde con las intenciones de aquel.

⁷³ Concepto de semántica que englobaría la *semántica intencional* (significados generales y conceptuales de las palabras, oraciones...), la *semántica extensional* (las relaciones “referenciales” entre los significados intencionales y la realidad) y, la *semántica cognitiva* (descripción de los procesos de interpretación)

⁷⁴ Ver nota 127.

La gestión de la información hace referencia al modo en que se produce el flujo informativo así como a las ayudas (indicaciones/ guías) que ofrece el hablante para dicha información sea procesada adecuadamente por el oyente.

2.4.1. Discurso y comprensión.

La comprensión del discurso no es un proceso automático y directo de copia de significados y mensajes en la mente del oyente/ lector. Para Gresser *et al.* (2000), supone la construcción de representaciones cognitivas que ayudan a la interpretación de los estímulos (*input*) lingüísticos. Para la elaboración de dichas representaciones, es necesario recurrir a mecanismos diversos que permitan *acceder* al léxico mental, *activar* conceptos en la memoria a largo plazo, *buscar* informaciones, *comparar* estructuras y *construir* nuevas estructuras informativas.

Estas representaciones no serían necesarias si los textos se redujesen a un conjunto de oraciones que transmiten ideas e intenciones explícitas, ya que entonces, la comprensión sería un proceso de mera *traducción* de proposiciones. Sin embargo, si algo caracteriza a la comunicación habitual es que no es necesario explicitar todo lo que se necesita para la comprensión de enunciados. Así, por ejemplo, en la mayor parte de los actos de habla existe un alto componente inferencial que nos hace tener en cuenta no sólo lo dicho, sino también lo omitido, así como la intención con que algo se dice. De este modo, el discurso se puede considerar como un *artificio* en el que lo tácito y lo implícito se combinan para transmitir significados. Grice (1975) formula el llamado principio de cooperación para intentar ese juego entre lo que se dice y se calla en la comunicación. Los supuestos que guían dicho principio son los de la *relevancia*, *la economía* y *la coherencia* (Grice los identifica con las máximas de cantidad, cualidad, relación y manera) e implican que:

Los discursos se comprenden y producen generalmente tratando de producir el máximo impacto posible en las ideas de los interlocutores, con el mínimo posible y estilísticamente deseable de recursos lingüísticos; así, los discursos conforman conjuntos de oraciones relacionadas internamente entre sí y con marcos compartidos de conocimientos sobre el mundo (Belinchón, et. al. 1992: 472)

Cuando se viola alguno o algunos de los supuestos (máximas) se hace con la intención de que se desencadenen en el receptor ciertas inferencias (en la tradición pragmática, implicaturas⁷⁵) que le ayuden a comprender las intenciones del hablante. Sperber y Wilson (1994) amplían la teoría de Grice y formulan la que ellos denominan teoría de la relevancia basada en un concepto de la comunicación ostensivo– inferencial más que de codificación– descodificación de mensajes. El procesamiento de los discursos se entiende como un proceso de *búsqueda de relevancia* que implica la realización de operaciones inferenciales a partir de los conocimientos previos. Ante un enunciado ambiguo, los individuos eligen, entre distintas posibilidades interpretativas, aquellas que resultan más fácilmente accesibles y rentables (criterios de *economía cognitiva*) para la interpretación. Se

⁷⁵ Grice diferencia entre implicaturas convencionales (determinadas por el significado convencional de las palabras empleadas) y las conversacionales (derivadas del principio general de cooperación y de las máximas a las que obedecen normalmente los hablantes)

supone que ése es el procedimiento que el emisor pretende cuando compone sus enunciados. Esta teoría nos permite ir contemplando en el discurso la idea del contexto cognitivo compartido o, lo que es lo mismo, permite entender el discurso como un lugar de encuentro entre mecanismos específicamente lingüísticos (procesamiento de la sintaxis) junto a otros más generales de pensamiento global (inferencias) y un amplio repertorio de conocimientos del mundo.

(Analicemos por separado cada uno de estos dos últimos mecanismos:)

a) Conocimientos del mundo y saberes enciclopédicos⁷⁶.

Así como la comunicación consiste básicamente en incorporar informaciones nuevas a otras que ya se poseen, la comprensión no puede entenderse al margen de ese proceso “aglutinante” en el que unos textos nuevos se relacionan con conocimientos preexistentes. El conjunto de conocimientos lingüísticos, extralingüísticos y *mundanos* está presente en todas nuestras actividades cognitivas, guiándolas y rentabilizándolas según un principio general de economía interpretativa.

Beaugrande (1980⁷⁷) plantea la siguiente relación de conocimientos no gramaticales que se activan en los discursos:

1. Conocimiento de los procedimientos de selección y jerarquización de intenciones u objetivos comunicativos.
2. Modelo del oyente (“teoría de la mente” del interlocutor) y conocimiento de procedimientos para predecir la actividad de los interlocutores.
3. Conocimiento del “conocimiento mutuamente manifiesto.”
4. Modelo del discurso previo y conocimiento de los procedimientos que permiten regular el contenido informativo.
5. Modelo del contexto pragmático en que se desarrolla el discurso.
6. Conocimiento de los principios conversacionales que regulan los intercambios comunicativos.
7. Conocimiento de los formatos textuales básicos.
8. Conocimiento de los procedimientos que permiten mantener la textualidad (coherencia lineal y global)
9. Procedimientos para recuperar y reutilizar conocimientos adquiridos previamente.
10. Procedimientos para evaluar y manejar situaciones mediante el uso de textos lingüísticos.
11. Procedimientos para mantener el discurso a pesar de las discrepancias, discontinuidades y ocurrencias no esperadas que puedan producirse.

De este modo, podemos entender que la comprensión es un proceso interactivo entre el texto y el receptor del mismo, que utiliza, no solamente los datos explícitos del texto, sino también un amplio bagaje de conocimientos que ya posee. Dichos conocimientos se activan tanto para predecir la aparición de nuevas informaciones

⁷⁶ Maingueneau, 1996.

⁷⁷ Citado en Belinchón *et al.* 1992: 675

(idea que defiende la hipótesis del procesamiento descendente⁷⁸), como en el mismo momento en que se entra en contacto con el texto, como se puede constatar en el siguiente ejemplo:

- a) El profesor iba al colegio.
 - b) Juan iba al colegio.
- Prueba.– Tenía la esperanza de controlar la clase.

La lectura de la oración de prueba se realiza en distintos tiempos según el contexto con el que se relacione. Así, a) se lee más rápidamente que b) porque se produce un cambio de papel en el protagonista, lo que indica que el escenario argumental, construido sobre los conocimientos previos, se evoca desde los primeros momentos de lectura (Belinchón *et al.* 1992)

En el campo de la psicolingüística, el saber general ha sido tratado desde dos perspectivas diferentes: como organizador del conocimiento en la memoria y como recurso para el procesamiento de textos.

En el primer caso, se formularon teorías como la de los marcos (Minsky, 1975) o la de los guiones –*scripts*– (Schank y Abelson, 1977) que postulan la existencia de unas estructuras o secuencias estereotipadas (estables o dinámicas respectivamente) que se activan en la comprensión de textos y en los que se *integran* los nuevos conocimientos⁷⁹.

Los guiones se entienden como *estructuras canónicas* en las que se organizan diversas acciones de forma que, cuando éstas aparecen desordenadas, el propio sistema cognitivo tiende a ordenarlas de acuerdo al guión activo. Al mismo tiempo, se ha comprobado cómo los guiones sirven para anticipar la información y determinar el procesamiento de la misma⁸⁰.

Un modelo más utilizado en el análisis del discurso ha sido el de los esquemas aplicados especialmente al estudio de las “gramáticas de la narración”⁸¹. Belinchón *et al.* definen los esquemas como *estructuras cognitivas complejas (de alto nivel) jerarquizadas e interconectadas que contienen conocimientos prototípicos* (1992: 518) Algunos investigadores destacan el papel de los esquemas como organizadores del conocimiento humano y, por tanto, como instrumentos esenciales para los procesos inferenciales. Los esquemas ayudan a la organización e interpretación de la experiencia actuando como “andamios ideacionales (Anderson, 1977)

⁷⁸ El procesamiento ascendente (*bottom-up*) se realiza a partir de los diferentes elementos lingüísticos del texto (letras, frases, palabras...) antes de asignarles un significado. Este procesamiento de abajo– arriba, secuencial y jerárquico, está guiado por la entrada sensorial. El procesamiento descendente (*top-down*), al contrario, parte de las conceptualizaciones que los lectores van elaborando a partir del texto, constituyendo la base sobre la que establecer anticipaciones, hacer hipótesis y predicciones.

⁷⁹ El sistema cognitivo se entiende configurado por una serie de unidades o paquetes informacionales (*chunks*) económicos que se integran en el conjunto de conocimientos del propio sistema.

⁸⁰ Se identifican y seleccionan mejor palabras apenas audibles cuando corresponden a conceptos anticipables en guiones previos ya activados.

⁸¹ Los textos narrativos han sido más estudiados que otros porque incorporan hechos más cercanos a las experiencias cotidianas y activan un mayor número de conocimientos del mundo. A diferencia, los textos expositivos desarrollan normalmente temas *nuevos* para el receptor.

Este carácter orientativo/ predictivo de los esquemas es, tal vez, la idea que más puede interesar en el AD y que convendría destacar⁸² tanto en los modelos estudiados, como en otros más recientes como son el de los escenarios (Sanford y Garrod, 1981) o el de los modelos mentales (Johnson – Laird, 1985)

Como ya he señalado, los conocimientos previos actúan desde los primeros momentos de contacto con el estímulo lingüístico (texto) permitiendo la construcción de una representación o “escenario” acorde para tales estímulos. Es así como podemos formular expectativas sobre el desarrollo y carácter de la información y reformularlas (con un coste de procesamiento mayor) cuando no se ven satisfechas.

Sanford y Garrod (1981) diseñan un experimento utilizando un texto en el que las nuevas informaciones que se presentan hacen que se produzcan cambios en las situaciones evocadas:

Juanito iba a la escuela.
 Estaba muy preocupado por la clase de matemáticas.
 Temía no poder controlar la clase.
 No era justo que el profesor se la dejara a su cargo.
 Normalmente eso no forma parte de los deberes de un bedel.

La ruptura sucesiva de expectativas que se va produciendo en la lectura de las sucesivas frases, se debe a que el “escenario” que se recrea en cada una no se corresponde a la información que aparece en la siguiente.

Los escenarios que evocan nuestros conocimientos generales son modelos activos y dinámicos –en evolución– (Barlett, 1932) diferentes de unos individuos a otros y, en algunos aspectos, de unas culturas a otras. Al mismo tiempo, el saber que activamos en la construcción del discurso es el mismo que presuponemos activará y compartirá nuestro interlocutor para acceder a las informaciones que le presentamos:

Una de las funciones fundamentales del lenguaje es permitir a una persona el tener la experiencia indirecta del mundo de otro individuo: en vez de la aprehensión directa de un estado de hechos, el oyente construye un modelo del mismo basado en las indicaciones del hablante (Johnson– Laird, 1981:139)

Apoyando esta idea, está la investigación de Linde y Labov sobre los esquemas organizativos que se utilizan para describir espacios físicos cerrados (casas) Estos investigadores señalan cómo la mayor parte de los sujetos estudiados plantean unos recorridos imaginarios que transforman la distribución espacial en narraciones organizadas temporalmente (1975: 294)⁸³

Por otra parte, las palabras pueden ser desencadenantes de “escenarios” o “modelos” en la medida en que *disparan* redes de conexiones semánticas amplias entre elementos organizados en nuestra memoria (Anderson, 1983) Se puede entender así, que el procesamiento de un enunciado no requiere de la sucesiva formulación conceptual de todos y cada uno de sus elementos (idea propuesta en la

⁸² Las teorías de los esquemas y de los guiones han sido muy criticadas por su carácter de “inflexibilidad” y por la constatación de que se pueden entender discursos sobre los que no se poseen esquemas o guiones previos almacenados en la memoria.

⁸³ Levelt (1981) sugiere que el hablante facilita la comprensión del oyente cuando sigue un modelo estereotipado de cultura ya que es el que, sin duda, comparten ambos.

teoría de los esquemas⁸⁴), sino que bastará la activación de uno sólo de ellos para que se active el marco (apropiado o no, automático o más elaborado) necesario para la interpretación. Anderson *et al.* (1976) sugieren que en la oración “*el pez atacó al nadador*” es más fácil que la palabra “tiburón” desencadene más relaciones cognitivas que la palabra “pez” y, por tanto, evoque un escenario más apropiado que esta otra.

Sin duda, el acceso a los conocimientos previos ha de realizarse en línea (*on line*) con la recepción del estímulo lingüístico en un proceso, normalmente automático e inconsciente⁸⁵. La búsqueda “consciente” de referentes interpretativos (contextuales, léxicos, conceptuales...) retarda la comprensión haciendo que, durante ese tiempo, no se puedan retener y procesar nuevos enunciados⁸⁶.

Por último, el carácter personal y dinámico de la evocación de saberes hace que sea difícil presentar una teoría cognitiva única y definitiva sobre la activación de los mismos y su organización en la memoria⁸⁷. No obstante, y pese a que el propio texto no contiene en sí mismo el *modelo a activar*, podemos entender que el conocimiento de la estructura discursiva (secuencias, géneros...) y del tema (macroestructuras...) ayudarán a la interpretación del mismo. Para Van Dijk (1980: 131), la organización formal de los textos es un *ejemplo prototípico del... conocimiento organizado en esquemas de los usuarios del lenguaje*. Sin embargo, el mismo autor sugiere que la naturaleza conversacional del discurso (con variables pragmáticas como la fuerza ilocutiva del mismo) puede imponer algún tipo de restricciones estructurales con repercusiones en la organización general del sistema cognitivo.

En este sentido, los saberes enciclopédicos y *mundanos* a los que me he venido refiriendo, deben incluir, también, un conocimiento sobre *modelos y géneros textuales*. Estos *conocimientos específicos* permitirán predecir, anticipar y organizar informaciones. Así, en una situación comunicativa como es la de vender-comprar, sabemos no sólo los personajes que intervendrán, los objetivos que perseguirán, las acciones que se desarrollarán..., sino también, los intercambios lingüísticos que se producirán y el desarrollo previsible de la comunicación.

En textos expositivos, estos conocimientos *textuales o discursivos* desempeñan un importante papel predictor y organizador, ya que las informaciones que se aportan

⁸⁴ En esta teoría la comprensión de la oración “*John comió un helado*” requiere de la siguiente traducción conceptual: “*John ingirió el helado haciendo pasar el helado colocado sobre una cuchara a su boca*” (Schank, 1973, citado en Brown y Yule)

⁸⁵ A mayor grado de contextualización, se necesitan menos elementos lingüísticos de coherencia al tiempo que el escenario se construye rápidamente.

⁸⁶ Luria (1969:66, citado en Brown y Yule) refiere el caso verídico de un individuo que carecía de restricciones en la activación de “modelos mentales”: *El año pasado me leyeron un informe que tenía que ver con un comerciante que había vendido muchos metros de tela... En cuanto escuché la palabra mercader y vender, vi la tienda y al tendero, de pie tras el mostrador, visible para mí sólo la parte superior de su cuerpo. Estaba atendiendo a un representante. De pie en la puerta de la tienda podía ver al cliente, con la espalda vuelta hacia mí. Cuando se corrió un poco a la izquierda, vi no sólo la fábrica sino algunos libros de contabilidad... Por ello, no pude captar la esencia del relato.*

⁸⁷ Véase Tomlin *et al* (2000) para una descripción de los dos modelos más actuales de la integración de conocimientos en la comprensión: el modelo de construcción de estructura de Gernsbacher y el de construcción-integración de Kintsch.

serán totalmente nuevas y desconocidas para el oyente⁸⁸. Es decir, las predicciones se realizarán más que sobre los contenidos, sobre las relaciones proposicionales de los enunciados en que aparecen (coherencia local) y sobre la secuencia general que conforman (coherencia global) Meyer (1985) establece cinco tipos básicos de relaciones de tipo lógico que se dan en textos expositivos y que, por conocidas por el oyente/ lector, se dan por supuestas: colecciones de hechos, causaciones (antecedentes y consecuentes), respuestas (problema– solución), comparaciones y descripciones. Sánchez *et al.* (1993:30–31) las describen como estructuras textuales que caracterizan como:

- a. Estructura problema– solución: alude a la forma organizativa mediante la que el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema(s) y a las solución(es) para resolverlos, y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas.. Este tipo de organización es frecuente en los textos de historia. Por otro lado, este tipo de organización viene marcada en los textos a través de expresiones como “para obtener...”; “una dificultad”, “una medida o solución”.
- b. Estructura causal: organiza los contenidos en torno una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente (“por esta razón”, “como consecuencia”...)
- c. Estructura descriptiva: articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.
- d. Estructura comparativa: estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos (“a diferencia” “desde un punto de vista...”, “desde el otro...”)
- e. Estructura secuencial: las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal.

b) Inferencias.

Del mismo modo que casi nunca hacemos explícito todo lo que queremos comunicar, tampoco elicitamos aquello que consideramos como conocimiento compartido. Los mismos principios de economía y rentabilidad, que se describían para la comprensión, se aplican en la producción de discursos aunque a través de recursos (presuposiciones y sobreentidos) diferentes. Lo que damos por conocido/ compartido entra a formar parte del contexto comunicativo en que situamos el texto. Así, el sentido de un texto se consigue combinando significados gramaticales y pragmáticos⁸⁹:

Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo... mientras

⁸⁸ Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el nivel de legibilidad (de comprensión) de un texto no se consigue haciendo coincidir exactamente el conocimiento presentado con el conocimiento previo del receptor ya que, el texto resultante presentaría un nivel muy bajo de informatividad y, por tanto, perdería interés.

⁸⁹ Para distinción entre sentido y significado, véase Calsamiglia y Tusón, 1999.

que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos (Saramago, 1998: 154–155)

Las inferencias son los procedimientos que utiliza el lector/ oyente para pasar del significado literal de un texto (escrito o hablado) a lo que el escritor/ hablante quiso transmitir (Brown y Yule, 1993: 313–314), esto es, el sentido⁹⁰. O, si se prefiere, para pasar del significado “inmediato” al construido por el oyente/ lector aprovechando conocimientos diversos.

Ahora bien, aunque existan determinadas formas lingüísticas (peticiones indirectas) y elementos (sintagmas nominales definidos) que se resuelven mediante un proceso inferencial, las inferencias no están en el propio texto en sí, ni tan siquiera, en las proposiciones que del mismo se derivan (texto base):

Las inferencias no forman parte del texto base, sino que pertenecen a un nivel de análisis diferente, no textual: el modelo de situación... construido con ayuda del texto base y del conocimiento. Por consiguiente, lo que se infieren no son proposiciones del texto base, sino vínculos en el modelo de situación. (Van Dijk y Kintsch, 1983: 51)

Es decir, las inferencias contribuyen a determinar el sentido de los textos relacionando componentes lingüísticos y no lingüísticos en interpretaciones construidas sobre modelos cognitivos concretos. La comprensión de enunciados se realiza en tres fases diferentes (Clark y Lucy, 1975):

1. Construcción por el oyente del significado literal.
2. Decisión sobre la adecuación de la interpretación al contexto.
3. Reelaboración del sentido en caso de fallo de adecuación contextual.

Uno de los primeros aspectos investigados en el campo de las inferencias consistió en determinar su grado de automaticidad o de control. En relación con este aspecto, Swinney y Osterhont (1990) distinguen entre: inferencias perceptivas e inferencias cognitivas.

Las inferencias perceptivas son automáticas y obligatorias, se realizan rápidamente en el mismo momento del procesamiento (p. ej. en el procesamiento sintáctico) Suponen procesos encapsulados (modulares⁹¹) independientes de factores extralingüísticos. Las inferencias cognitivas, al contrario, son más lentas pues dependen de conocimientos generales y exigen un “control cognitivo” y una “elaboración formal” mayor.

Las dos velocidades⁹² en los procesos de resolución de inferencias implican, también, la utilización de distinto tipo de información; una específica de dominio, encapsulada y presente en el texto y otra, sin dominio específico, extratextual y de procedencia diversa⁹³.

De este modo, se llega a diferenciar entre inferencias necesarias e inferencias elaborativas (para Warren *et al*, 1979, inferencias elaboradas y evaluativas)

⁹⁰ En palabras de Graciela Reyes (1995), hay que diferenciar entre decir, querer decir y decir sin querer.

⁹¹ Relacionados por ejemplo con el establecimiento de la correferencia en la comprensión del lenguaje.

⁹² Las inferencias perceptivas dejan de manifestarse a los 250 milisegundos, mientras que las cognitivas empiezan a hacerlo después de transcurridos 500 milisegundos.

⁹³ Graesser *et al* (2000) diferencia entre inferencias extratextuales y de conexión textual. Las primeras aportan información a partir del conocimiento del mundo, las segundas indican la relación conceptual que se establece entre dos o más proposiciones explícitas en el texto.

Las inferencias necesarias son “obligatorias/ necesarias” para establecer relaciones entre una oración o cláusula y la anterior, lo que contribuye a definir la coherencia de un texto:

Sharon prepara su ejército.

Los tanques se pintan de verde.

Para entender este ejemplo, es preciso establecer un puente⁹⁴ (*bridging inferences*) entre ambas oraciones que incluya alguna proposición del tipo (*en los ejércitos hay tanques*) y una relación causal entre la preparación y la pintura de los tanques. Inferencia puente que no es necesaria en:

Sharon prepara sus divisiones de tanques.

Los tanques se pintan de verde.

Este tipo de inferencias, al establecer una relación entre una unidad lingüística y otra anterior, reciben también el nombre de *inferencias retrospectivas* o, el más conocido en la tradición lógica y lingüística, de *implicaturas*.

Del mismo modo, estas inferencias están directamente relacionadas con la comprensión, pues suponen la activación y evaluación de un amplio conjunto de conocimientos generales (*entimemas*) La mayor o menor facilidad para seleccionar y utilizar dichos conocimientos determinará el grado de comprensión de un texto⁹⁵.

Las inferencias elaborativas no son directamente necesarias para la comprensión inicial de un texto pues tienen un carácter retrospectivo (*forward inferences*) y su función principal es la de “rellenar huecos informativos”.

Así por ejemplo, en la segunda oración la inferencia (*con las palas*) no es necesaria para la comprensión general, pues el *escenario* evocado hace innecesaria la presentación de todos sus detalles.

Sharon mandará sus tanques a Gaza. Los enterradores tendrán mucho trabajo.

Parece ser que están más relacionadas con los procesos de elaboración y recuperación de la información de la memoria que con los de comprensión en sí. En este sentido se encuentran relacionadas con los procesos más interactivos, controlados y dependientes del pensamiento general que se pueden identificar en la comprensión de discursos. Este tipo de inferencias, más que las primeras, se realizan en distintos tiempos según características personales y metas de los sujetos. Así por ejemplo, entre las inferencias causativas (la acción A provoca la acción B) es más fácil que, tras la inferencia puente (*Los ministros/ en Gaza están—a relacionados—a con Sharon*), se elabore un marco referencial para la primera oración que para la segunda.

Sharon se enfadó. Sus ministros temblaron.

Sharon se enfadó. Gaza tembló.

Para resumir, y según la *teoría constructivista* de Graesser *et al.* (1994), las inferencias (extratextuales) que se construyen en línea durante la comprensión de

⁹⁴ Brown y Yule hablan de eslabones perdidos que definen como *oraciones formalmente identificables de las que se puede demostrar que proporcionan una conexión, en términos cohesivos formales, a las oraciones de un texto* (1993:318)

⁹⁵ La comprensión no es un proceso de “todo” o “nada”, sino que más bien habría que hablar de diferentes niveles de profundidad. También, conviene tener en cuenta que en el procesamiento de textos debe establecerse un equilibrio entre esfuerzos empleados y resultados obtenidos. Sobre este aspecto y la preferencia que sentimos por el conocimiento problemático, véase Beaugrande y Dressler (1997)

historias son de tres tipos: antecedentes causales, metas superordinadas y reacciones emocionales. Frente a éstas, están las que suponen un proceso de elaboración: consecuencias causales, metas subordinadas y estados.

A modo de ejemplificación, sirva el siguiente modelo:

Historia del zar.

<p>Había una vez un zar que tenía tres hermosas hijas. Un día las tres hijas salieron a caminar por el bosque. Estaban pasándolo bien, tan bien que se olvidaron de la hora y permanecieron demasiado tiempo. Un dragón secuestró a las tres hijas. Mientras se las llevaba a la fuerza, ellas gritaban pidiendo auxilio. Tres héroes oyeron sus gritos y partieron a rescatar a las hijas. Los héroes llegaron, lucharon contra el dragón y rescataron a las doncellas. Luego los héroes devolvieron las hijas a su palacio. Cuando el zar escuchó del rescate, recompensó a los héroes.</p>	
INFERENCIAS EN LÍNEA.	
<p>Meta superordinada: Una meta que motiva la acción intencional de un agente</p> <p>Antecedentes causales: Un nuevo suceso o estado en una cadena causal que conecta una proposición explícita con el pasaje previo.</p> <p>Reacciones emocionales: Una emoción experimentada por un personaje en respuesta a un suceso explícito, acción o estado.</p>	<p>→ <i>El dragón quería comerse a las hijas.</i></p> <p>→ <i>El dragón vio a las hijas.</i></p> <p>→ <i>Las hijas estaban asustadas.</i></p>
INFERENCIAS ELABORADAS (no en línea)	
<p>Meta/ acción subordinada: Una meta, plan o acción que especifica cómo se logra una acción.</p> <p>Consecuencia causal: Un suceso físico o acción en una cadena causal predicha que se despliega a partir de una proposición explícita.</p> <p>Estado: Un estado actual, a partir del marco temporal de la trama de la historia, que no está causalmente vinculado a los episodios de la trama.</p>	<p>→ <i>El dragón apresó a las hijas.</i></p> <p>→ <i>Alguien rescató a las hijas.</i></p> <p>→ <i>El dragón tiene escamas.</i></p>

Graesser, et al. (2000:439)

A lo largo de este capítulo, he venido planteando la necesidad de contemplar diferentes niveles (micro y macronivel en van Dijk) de análisis del discurso. Parece aconsejable, por tanto, que al hablar de comprensión textual atienda a planos, también, distintos: uno que se refiera a la estructura local del texto (proposiciones y secuencias de proposiciones) y, otro, que atienda a su estructura global⁹⁶.

⁹⁶ En la comprensión de enunciados se realizan una serie de procesos o principios generales anteriores a los que aquí trataré, a saber: el principio de segmentación (aislar unidades discretas del flujo continuo), el de categorización (relación con fonemas, morfemas y categorías sintácticas), el de combinación (combinaciones

Desde un principio, los estudios cognitivos intentaron precisar el modo en que cada uno de los componentes implicados en los enunciados, actuaba en el proceso de comprensión. Se determinó que el sistema cognitivo establecía distintos niveles de representación de acuerdo a la información tratada (la forma del mensaje, la organización sintáctica, las ideas e intenciones, el marco o escenario creado) Al mismo tiempo, se constató que no todas las representaciones desempeñaban el mismo papel en la comprensión del lenguaje. Idea que fue avalada por numerosas investigaciones sobre la memoria que vinieron a constatar cómo, por ejemplo, la representación precisa de la forma de los enunciados tiende a perderse rápidamente a diferencia de lo que ocurre con los significados.

Parece, que existen diferentes memorias especializadas, bien en la forma de los enunciados, bien en el significado de los mismos o, con más precisión, que retienen diferentes tipos de informaciones.

La memoria a “corto plazo” (*short term memory STM*) retiene aspectos formales de la lengua (fonéticos, morfológicos, sintácticos) necesarios para la comprensión del enunciado en sí o, como máximo, de los posteriores o anteriores. Estas informaciones, una vez utilizadas, se desechan sin más para dejar espacio a otras⁹⁷, o se transfieren a otra memoria (*semántico– conceptual*) para utilizarse posteriormente.

La memoria a “largo plazo” (*long term memory LTM*) se ocuparía de retener las informaciones semánticas de los sucesivos enunciados necesarias para la comprensión de los mismos y para establecer las relaciones de cohesión y coherencia. Al mismo tiempo, es de presuponer que en esta memoria se almacenarán, cuando así sea preciso, aspectos estructurales sobre la forma de los enunciados.

Junto a estas dos memorias se ha planteado la existencia de otra *episódica* en las que se conservan informaciones sobre el momento, el lugar y el modo en que las informaciones fueron almacenadas.

En relación con esto, es necesario identificar la forma de los significados que hasta aquí hemos relacionado con la comprensión de enunciados. Aplicando el mismo principio de economía cognitiva, al que he aludido en otras ocasiones, la representación semántica de enunciados no se correspondería con formas lingüísticas iguales o similares a las presentadas. Es decir, al recordar una oración, eliminamos su forma externa y construimos una representación (no necesariamente lingüística⁹⁸) de las proposiciones o ideas que contiene.

En psicolingüística se ha venido utilizando el término de *proposición*⁹⁹ para referirse a estas representaciones abstractas de significado que se activan en los procesos de reconocimiento y comprensión lingüística. Se entienden como unidades

posibles de los elementos de la lengua) y, el de interpretación (asignación de significados a palabras u oraciones.)

⁹⁷ Un principio de economía cognitiva parece organizar las informaciones de este tipo en “envases” semejantes a los de “usar y tirar” (Belinchón *et al.* 1992)

⁹⁸ Se postula la existencia de un sistema *semántico subyacente* amodal (común a la percepción visual, lingüística etc.)

⁹⁹ Concepto tomado de la filosofía y la lógica que puede entenderse como el significado aislado de una oración.

amodales no identificables con imágenes u oraciones¹⁰⁰ y que, como mínimo, implican la predicación del algo (propiedad, acción, relación, etc.) respecto a algo (objeto, argumento, etc.) y poseen *valor de verdad*¹⁰¹.

Una proposición contiene un predicado y un número variable de argumentos a los que se puede asignar caso¹⁰² en función de la relación que mantengan con el predicado. Las proposiciones se “organizan jerárquicamente” en un nuevo texto, abstracto y diferente del texto original. El *texto base*, al que ya he aludido, estaría compuesto por las ideas (proposiciones) que se derivan de la lectura/ audición del *texto de superficie*, en un número mayor de proposiciones de las oraciones que éste contiene.

El texto base está estructurado de un determinado modo, al que Van Dijk y Kintsch (1983) han dado en llamar *microestructura*. Este concepto es fundamental para la coherencia del texto y la ordenación jerárquica de proposiciones. La microestructura de un texto se define a partir de la aplicación de una regla de repetición:

1. Los textos son coherentes si comparten ciertos conceptos o argumentos. Las proposiciones se relacionan entre sí cuando comparten los mismos referentes.
2. Los argumentos que se repiten en el texto permiten ordenar las proposiciones en distintos niveles según su relevancia psicológica.

Analizando con un poco más de detalle este modelo proposicional, podemos destacar:

a.– El carácter semántico de las relaciones entre proposiciones:

Dos proposiciones están ligadas entre sí, cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí. (Van Dijk, 1992:41)

b.– La inclusión del contexto, el mundo evocado (también marcos –frames–) y circunstancias de los participantes como base de esas relaciones:

Dos proposiciones α y β están vinculadas (son conexas) cuando sus interpretaciones, referidas a un hablante h_i , un tema t_i , conocimientos generales C y otras proposiciones (anteriores) D implícitas en el texto o el contexto, y el mundo m_i/j , es decir: $I(\alpha, h_i, t_i, C, D, m_i)$ e $I(\beta, h_i, t_i, C, D', m_j)$, es decir: las circunstancias f_α y f_β . (Van Dijk, 1992:53)

Detectar las relaciones proposicionales que se establecen en un enunciado/ texto ayuda evidentemente a su comprensión. Sin embargo, el procesamiento lingüístico exige ir estableciendo un orden y jerarquía entre las sucesivas ideas que aparecen a fin de poderlas organizar y procesar más adecuadamente.

¹⁰⁰ Se entienden como representaciones simbólicas (abstractas, conceptuales y no identificables con imágenes) pertenecientes a un cierto lenguaje mental, el *mentales* de Fodor.

¹⁰¹ Las proposiciones se han intentado definir relacionándolas con términos de “verdadero” o “falso” y, en ese sentido, se han confundido con las aserciones. Una proposición no es una aserción porque, por ejemplo, una pregunta o una orden también expresan significado. La idea de verdadero o falso habría que establecerla con relación a “estados de cosas”, así, algo es verdadero si el estado de cosas al que remite existe, si no, es falso.

¹⁰² Para Fillmore, los casos proposicionales son: Agente (el que realiza una acción), paciente (quien experimenta un fenómeno psicológico), instrumento (objeto o fuerza que se implica causalmente en una acción o en una experiencia), objeto (el objeto de una acción que supone cambio o movimiento), fuente (la fuente de la acción, en el tiempo o el espacio) y meta (la finalidad o resultado de una acción.)

En este sentido, se ha podido comprobar que las proposiciones tienden a procesarse completas, independientemente de su familiaridad, y que, a mayor número de proposiciones, el esfuerzo de procesamiento es mayor¹⁰³. Al mismo tiempo, y lo que es tal vez más importante para esta investigación, se ha demostrado la importancia del *efecto de niveles* en el procesamiento: se recuerdan mejor las ideas más importantes (las que ocupan un nivel proposicional más alto¹⁰⁴) que las accesorias. La dificultad del procesamiento en curso en ciertos tipos de textos (especialmente en los expositivos orales) hace que se tenga que actuar sobre fragmentos enunciativos aislados cada vez para abstraer sus contenidos proposicionales antes que se pierdan de la memoria. Esto se traduce en que sólo se pueda procesar y retener la información que se considera más importante, desechando la otra como irrelevante o almacenándola temporalmente en la memoria operativa.

De esta forma, comprender un texto no es sólo un mero proceso de elaboración de representaciones proposicionales, sino que implica también, la abstracción, depuración y elaboración de las mismas, a fin de establecer una coherencia textual global. Consideramos que todo texto– discurso tiene un sentido global que se puede identificar con lo que llamamos *tema* o, más técnicamente, macroestructura.

Para elaborar el tema central de un texto tenemos que seleccionar, del conjunto de ideas y conocimientos que poseemos, aquellos que son necesarios para realizar inferencias; al mismo tiempo, tenemos que eliminar las ideas no relevantes del propio texto. Es decir, se da la aparente paradoja de que, en la macroestructura, existen más ideas de las expresadas en el texto pero, al mismo tiempo, éstas son menos de las que aparecen explícitamente. Y esto es así, por dos razones fundamentales:

- a. Porque la macroestructura es el lugar de encuentro entre conocimientos lingüísticos y extralingüísticos –si se prefiere, del lenguaje y del mundo– necesarios en los procesos inferenciales¹⁰⁵ y, en general, en la comprensión del texto.
- b. Porque la comprensión de textos se guía por principios *economía cognitiva* y de *abstracción suficiente*, semejantes a los que rigen los procesos de razonamiento general (Rivière, 1986): adecuar las representaciones y procesos a las limitaciones del sistema cognitivo y buscar los contenidos y relaciones esenciales para la comprensión¹⁰⁶.

¹⁰³ Las oraciones con mayor número de proposiciones suelen contener un mayor número de conceptos nuevos para el lector.

¹⁰⁴ *Específicamente, en párrafos breves, si se selecciona intuitivamente una proposición supraordinada y se construye la jerarquía del texto base subordinado a esa proposición todas las que comparten un argumento con ella, y luego se sitúan en un tercer nivel todas las proposiciones que comparten un argumento con las del segundo nivel, y así sucesivamente, las estructuras resultantes predicen muy bien el recuerdo* (Van Dijk y Kintsch, 1983)

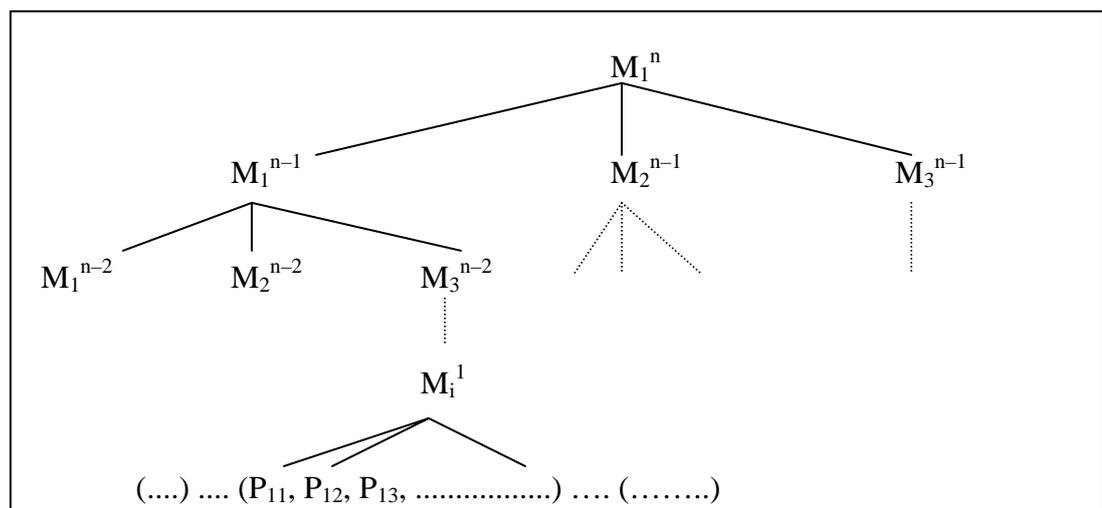
¹⁰⁵ La hipótesis de la *reconstrucción inferencial* plantea que la memoria posee un carácter esencialmente reconstructivo e inferencial. Los procesos inferenciales no sólo están relacionados con la memoria, sino que también desempeñan un papel importante en la comprensión y, sobre todo, en la explicación del efecto de niveles (se comprende y recuerda mejor las ideas de nivel superior.)

¹⁰⁶ Para Beaugrande y Dressler (1997), la comunicación textual puede que implique la mayoría de las habilidades superiores del comportamiento racional humano: capacidad para resolver problemas; capacidad para planificar; capacidad para idear, poner a prueba y evaluar hipótesis; capacidad para emparejar patrones; para procesar con facilidad enunciados previsibles; para procesar en profundidad enunciados inesperados; para reducir la

En este sentido, aunque podamos identificar macroestructuras con tema o significado global, su verdadera dimensión no es sólo de carácter semántico, sino que obedece a razones cognitivas de organización y recuperación de la información. Así, la macroestructura de un texto, su “idea central” no es la suma de ideas parciales, sino que resulta de la aplicación de una serie de procedimientos o macrorreglas concretas que, para Van Dijk¹⁰⁷ y Kintsch, son básicamente tres:

1. De supresión: en una secuencia de proposiciones, se borran o eliminan aquellas que no son necesarias para la interpretación de las otras. Las que contienen información secundaria no relevante.
2. De generalización: se puede elaborar una proposición general que recoja el sentido de una serie de proposiciones diferentes.
3. De construcción: las secuencias que son condiciones, consecuencias o componentes de otra pueden ser sustituidas por ésta.

La organización jerárquica de ideas en un texto se plasma con mayor claridad, si cabe, en el plano macroestructural. Van Dijk lo ejemplifica con el siguiente esquema en el que una serie de proposiciones se representa con un primer nivel de macroestructura (M_i^1) que se relaciona con otros niveles sucesivos, hasta llegar al superior (M^n) (1992:56)



La importancia del reconocimiento de macroestructuras para la comprensión textual se comprueba en trabajos como los de León (1991) Siguiendo el modelo macroestructural de Meyer (1985), este investigador demuestra cómo se puede instruir a un grupo de estudiantes en procedimientos macroestructurales (elaborar el título de un texto, identificar relaciones en su contenido, resumir et.) y, cómo dicha instrucción mejora el proceso de comprensión y de recuerdo discursivo.

La organización de un texto no supone una estructura cerrada de relaciones unidireccionales, en donde unos temas (macroestructuras) están supeditados a

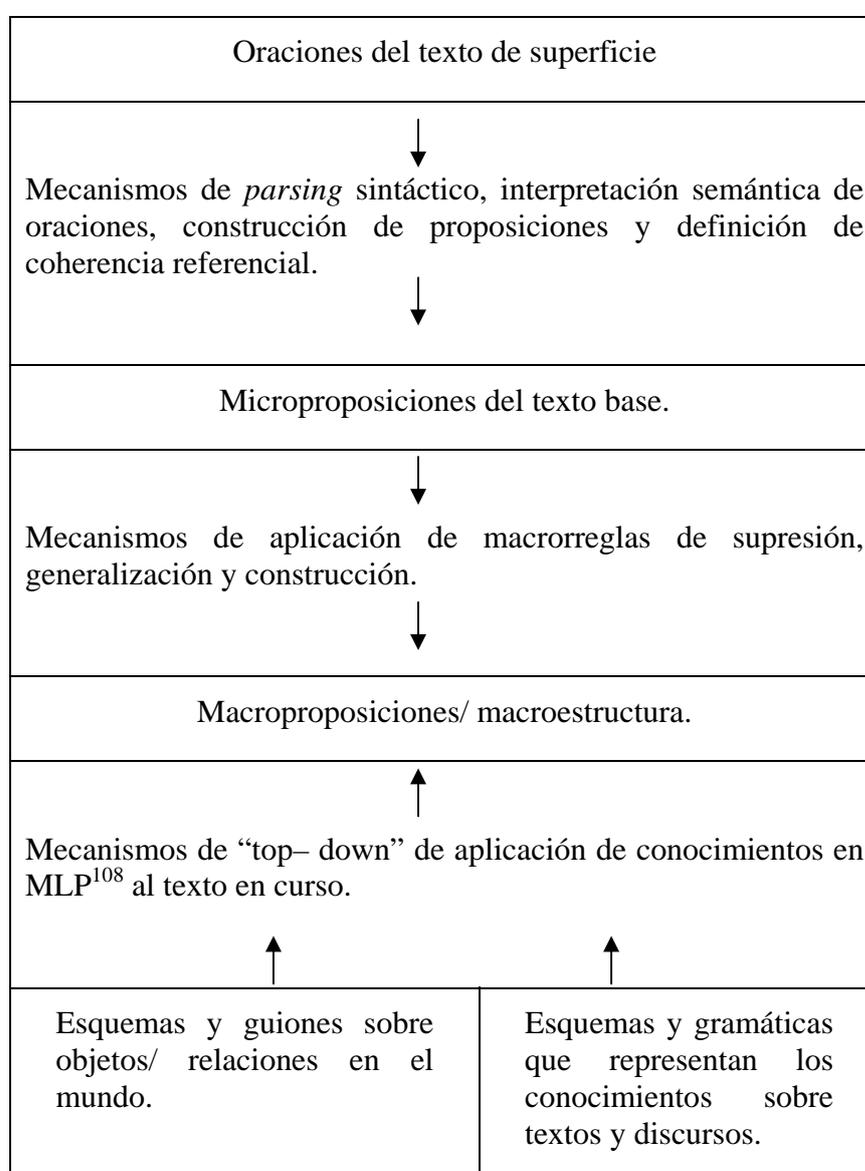
complejidad contrarrestando las limitaciones de procesamiento; capacidad para seleccionar el foco de atención; para mantener activa la continuidad de una experiencia y capacidad para coordinarse con otros participantes en la interacción.

¹⁰⁷ Van Dijk (1992) diferencia entre: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

otros. Más bien, hemos de pensar en una organización compleja con múltiples relaciones entre todas las ideas y temas del texto. En este sentido, los temas adquieren mayor importancia cuanto mayor es su índice de *conectividad* (conexión con otras ideas del texto) y de *pertenencia a la cadena principal del discurso* (relaciones con la idea principal del discurso)

Para concluir, podemos sintetizar las principales variables que intervienen en la comprensión discursivo– textual:

- a. La comprensión se puede entender como un proceso complejo en el que se interrelacionan diferentes estructuras de conocimiento. El oyente utiliza los *detalles morfosintácticos* de su gramática. Realizará *implicaturas* al interpretar pragmáticamente el texto en relación con el contexto. Y recurrirá a procesos generales de *inferencia* para establecer conexiones entre el texto y el conjunto de conocimientos que posee.



¹⁰⁸ Memoria a Largo Plazo

(Belinchón *et al.*, 1992: 503)

- b. La comprensión de un texto supone descubrir y jerarquizar las relaciones (p. ej. lógicas) que se dan en él. Los textos que peor se comprenden se recuerdan como una lista inconexa de proposiciones.
- c. En la comprensión influyen también aspectos como el grado de organización del propio texto, los objetivos con que se reciben los textos¹⁰⁹ y las características personales de los sujetos (conocimientos previos, capacidad lingüística etc.)

Las ideas expuestas en este apartado, nos permiten contemplar una segunda dimensión del discurso expositivo entendiéndolo aquí como acto de comprensión textual.

Para ilustrar los distintos niveles de procesamiento textual que aquí se han presentado, podemos recurrir al análisis que Sánchez *et al.* (1993:25–34) realizan de un texto escolar de Ciencias Naturales. Intentaré resumir dicho análisis, ya que ilustra muy adecuadamente esta segunda orientación del discurso expositivo:

MAMÍFEROS

Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias razones que explican este éxito. La primera causa reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo tutela de sus progenitores que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.

Otro factor explicativo, reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, como consecuencia, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Finalmente, otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constantemente la temperatura interna de su cuerpo. Haga frío o calor en el exterior, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados. Así, encontramos mamíferos en el desierto como el camello; en el polo, como el oso polar; en el fondo de los océanos, caso del cachalote; debajo de la tierra, como los topos, o en las alturas de más de 6000 metros, caso del yak en el Tibet. Otras clases de animales, como es el caso de los reptiles y anfibios sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales.

Las operaciones necesarias para el procesamiento y comprensión del texto serían:

A.– Operaciones sobre la información del texto:

1. De las palabras a las proposiciones:

Tras el reconocimiento del significado de palabras como *mamíferos*, *extendidos* y *planeta* es necesario construir con ellas una serie de ideas elementales como que un determinado *agente* (*mamíferos*) ha llevado a cabo una *acción* (*extenderse*) en un *rango* o *localización* concreta (la tierra) Los significados léxicos pueden evaluarse en términos de verdad o falsedad, al tiempo que, para pasar de ellos a las

¹⁰⁹ La elaboración de macroestructuras es más probable cuando los textos se reciben para realizar actividades relacionadas con la comprensión.

ideas, es necesario realizar un cierto número de relaciones (roles semánticos) como agente, acción y localización. Es decir, los significados de las palabras necesitan la construcción de proposiciones como:

1. Los mamíferos se **extienden** por el planeta
2. **más** lo anterior (1) **que** (3)
3. (¿otros? Animales se **extienden**)
4. Los mamíferos resisten ambientes
5. y esos ambientes son muy **variados**
6. y es **más** lo anterior (4) **que** (7)
7. (**resisten** otros animales ambientes)
8. Los mamíferos son numerosos
9. **igual numerosos** mamíferos **que** insectos
10. **Más numerosos** mamíferos **que** resto de los animales.

Proposiciones que no necesariamente tienen que estar explícitamente en el texto (3 y 7) y que, por lo tanto, necesitan ser inferidas.

2. Identificación del tema y progresión temática.

Es fácil apreciar que *mamíferos* es el hilo conductor de todo el texto, identificable en todos y cada uno de los párrafos. Al mismo tiempo, a lo largo del texto vemos cómo aparece otra serie de temas parciales que, relacionados con el primero, hacen progresar el texto en su conjunto: en un párrafo se habla de la crianza de los mamíferos, en otro, de la temperatura y, finalmente, del cerebro.

3. Ideas globales y macroestructura:

La comprensión del texto exige la elaboración de una idea global que sintetice todo lo expuesto, para ello es preciso aplicar distintos tipos de procedimientos o macrorreglas que darían lugar a las siguientes ideas generales:

1. Los mamíferos han tenido (un enorme) éxito adaptativo.
2. Los mamíferos cuidan a sus crías (y así)
3. aseguran la continuidad de la especie.
4. Los mamíferos tienen (un gran) desarrollo cerebral.
5. (y así) pueden adaptarse a los cambios.
6. Los mamíferos mantienen constante la temperatura de su cuerpo (6) (y así)
7. pueden vivir en todos los hábitats.

4. Relación entre las ideas de un texto:

Se trata de identificar las relaciones (problema/ solución, causal, descriptivas...) que guardan entre sí las distintas ideas aparecidas en el texto. Aquí se trata de una organización causal en la que hay que identificar antecedentes y consecuentes. Pero el receptor de este texto activa, desde el mismo momento de entrar en contacto con él, sus conocimientos sobre estructuras discursivas, lo que le permite ir identificando las relaciones básicas que se establecen. Así, ante el primer párrafo ("Los mamíferos") el lector puede formular como

hipótesis que se trata de un texto descriptivo, pero al leer el segundo desechará los esquemas activados ya que el texto se ofrece como *explicación del éxito* de los mamíferos, lo que le llevará a pensar más bien en relaciones de tipo causal.

B.– Conocimientos previos:

Los conocimientos que el receptor del texto debe activar le servirán no sólo para realizar inferencias, sino también para disponer de un *modelo* contextual (contexto cognitivo) en el que situar el texto. Este modelo, para el primer párrafo, implicaría:

- Una representación del mundo en el que los mamíferos aparecieran diferenciados del resto de animales.
- Que los mamíferos cuentan con un número de ejemplares mayor que el resto de las clases de animales que el lector/ oyente haya podido representarse o suponer.
- Que los mamíferos ocupan amplias zonas del planeta.
- Que los mamíferos se desenvuelven en condiciones vitales muy variadas.

C.– Actividades de autorregulación:

Orientadas a planificar, supervisar y comprobar la tarea de enfrentarse al texto.

2.4.2 Gestión de la información.

Si consideramos que una de las funciones básicas del lenguaje es la transmisión de información, tendríamos que intentar dar cuenta de los procedimientos cognitivos y lingüísticos involucrados en tal actividad.

Ahora bien, la información no es sólo un proceso de codificación de contenidos proposicionales, sino también de otros más pragmáticos y discursivos (énfasis, realces, presuposiciones...) necesarios para su interpretación semántica. De esta forma, en la transmisión y procesamiento de la información, hablantes y oyentes atienden a aspectos, en apariencia “colaterales”, como: el contexto (la situación comunicativa), el interlocutor (características, necesidades, conocimientos que posee, la naturaleza del tema tratado, etc.) En este último sentido, el tipo de información influirá de diferente manera en los esfuerzos comunicativos de los participantes. Cuanto más accesible y predecible sea, menores serán los recursos lingüísticos necesarios para su transmisión; al contrario, una información impredecible o inaccesible, requerirá de una codificación más extensa.

El término “flujo informativo¹¹⁰” (Chafé, 1994) se viene utilizando para referir el modo en que la información se distribuye en los enunciados y textos, así como para aludir a la manera en que se marca dependiendo de los interlocutores y del modo en que

¹¹⁰ También conocido como dinamismo comunicativo y, asociado a ideas como información dada/ nueva y tópico.

se recupera. Hablante y oyente interaccionan en tiempo real coordinando y rentabilizando esfuerzos cognitivos. El primero ayuda a la integración-reconstrucción de conocimientos marcando, por ejemplo, aquella información que considera novedosa para el oyente.

Para Chafé, el flujo informativo está determinado por el modo en que el hablante gestiona los recursos (informaciones) retóricos, referenciales, temáticos y focalizadores en los textos.

a) Gestión retórica:

Los propósitos o intenciones con que se producen los eventos comunicativos determinan el modo en que los interlocutores restringen u orientan sus respectivas actuaciones. Podemos entender el discurso como un *instrumento* que se utiliza para influir (modificar, reforzar o responder) en las opiniones de una audiencia determinada.

Influimos no sólo con lo que decimos, sino también con el modo en que lo decimos. Esto es, las estructuras lingüísticas y, en general, los discursos articulan y dan sentido a la experiencia humana (Foucault, 1972), de forma que nuestra propia visión del mundo está determinada por el modo en que hablamos de él. La crítica retórica contemporánea establece como criterios de análisis textual los siguientes:

- La exigencia: el tema de que trata el texto y que puede diferir del hablante al oyente.
- La audiencia: los destinatarios reales del discurso que no tienen por qué coincidir con los que están presentes en el momento de su formulación.
- El género: la forma en sí del texto. Un género está formado por todos aquellos textos con características discursivas similares.
- La credibilidad del orador: la posición social que el orador ocupa respecto a la audiencia.

De estos cuatro criterios interesa remarcar especialmente el de género o secuencia que ya se presentó al hablar de la estructura del discurso.

Batjin, enfatiza el papel determinante del género en la organización y comprensión de los discursos:

Aprendemos a modelar nuestro discurso en forma genérica y, cuando escuchamos los discursos de los demás, adivinamos su género desde las primeras palabras; predecimos una cierta extensión... así como una cierta estructura compositiva; prevemos el final; en resumen, desde el comienzo, tenemos una idea de la totalidad del discurso (1990: 956, el subrayado es mío)

Las expectativas informativas se fundamentan, en buena medida, en las propias expectativas que los diferentes géneros producen:

Una expectativa de género establece los parámetros básicos de un texto, determinando no sólo su estructura sino también su vocabulario, sintaxis, maniobras argumentativas y recursos narrativos. (Gill y Whedbee, 2000:242)

Pese a que los géneros o estructuras discursivas son dinámicos (pueden transgredir o defraudar las expectativas como recurso retórico) crean los adecuados *marcos* referenciales sobre los que re- construir el texto.

Como ya señalé anteriormente, la organización estructural del discurso se refleja tanto en el proceso de comprensión y almacenamiento de la información, como en su posterior recuperación. Así, no todas las proposiciones que se comprenden en un texto se recuperan por igual ni son igualmente accesibles. La forma en que las informaciones se almacenan en la LTM¹¹¹ depende de cómo se estructuran previamente en la STM, lo que implica que:

- Puede haber informaciones que se pasen por alto (falta de atención, distracciones...) y que, por tanto, no se estructuran en la STM. La percepción de detalles y de información perdida exige haber comprendido previamente dichos aspectos.
- Una vez almacenada la información en la LTM, su recuperación y *reinterpretación* (asignar nuevas estructuras o utilización en general) está condicionada por la estructura que se le asignó en un principio.

Del mismo modo, las proposiciones poseen diferente valor estructural en función del número de relaciones que establecen con otras. Dichas relaciones se definen por la cantidad de veces que aparecen repetidas en el marco general y, por tanto, en la memoria a corto plazo. Cuando se conoce una estructura discursiva, se puede ir estableciendo fácilmente cadenas de relaciones (coherencia) proposicionales. Al contrario cuando la estructura global se desconoce, las expectativas informativas son menores, lo que se traduce en una mayor dificultad para trascender de la mera coherencia local. Según la teoría constructivista de comprensión textual (Graesser *et al.*, 1994), los que comprenden un texto intentan construir una representación coherente (local y global) del mismo. Sin embargo, estos intentos no siempre se traducen en logros precisos. Cuando los textos se presentan entrecortados, sin un rumbo claro, los receptores abandonan la pretensión de construir una representación del significado global (Graesser *et al.* 2000) El objetivo del texto muchas veces está determinado por el propio género (secuencia) discursivo al que pertenece que es, entre otros, un elemento clave para la coherencia global. En textos convencionales (Van Dijk, 1992), la estructura retórica facilita la comprensión general al proporcionar un marco en el que proposiciones, temas y significados adquieren su verdadero valor.

En el caso que aquí se trata, el discurso expositivo del profesor (DEP), pese a que se puede considerar como un discurso convencional e institucional¹¹², el dominio de la estructura discursiva no es similar para los distintos interlocutores. Desde la perspectiva del profesor, este tipo de discurso es convencional en el sentido de que es específico de los contextos educativos y, por tanto, conocido y compartido por todos los profesionales. Al mismo tiempo, en su estructura intervienen componentes ontogénicos particulares de las respectivas áreas de conocimiento. Para el estudiante es convencional, sólo en la medida en que lo reconoce como género

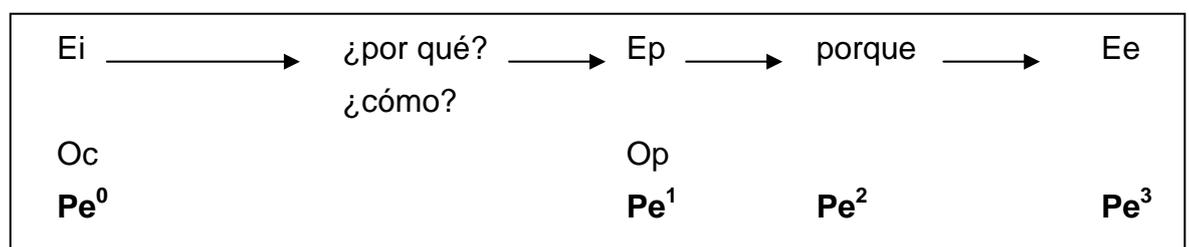
¹¹¹ (*long term memory LTM*) Memoria a Largo Plazo, frente a memoria a corto plazo (*short term memory STM*), ver II, 2.4.1.

¹¹² Basado en reglas y normas de una determinada institución social, por lo que su estructura puede estar casi completamente fijada o expresamente descrita (Van Dijk, 1992.)

discursivo *tipo*, pero no es capaz de dominarlo ni reproducirlo pues ese conocimiento forma parte de su proceso formativo.

Para la explicación, Adam (1992) propone la siguiente secuencia prototípica:

En una explicación se parte de un esquema inicial (Ei) que hace referencia a un objeto complejo (Oc) que se entiende como algo desconocido o difícil. Este esquema inicial se intenta explicar con una *pregunta* que da paso a un esquema problemático (Ep) en el que el objeto se entiende como problema que se ha de resolver (Op). La *respuesta* a esta pregunta da lugar a un esquema explicativo (Ee) que hace accesible el objeto (Oe). En cada momento de este esquema se formula una proposición explicativa (**Pe**), de forma que la secuencia avanza mediante los operadores de pregunta/ respuesta.



En Pe^2 , tras haber problematizado la cuestión Pe^1 , se aplican estrategias discursivas específicas que se corresponden a procedimientos como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación. En Pe^3 , se propone la conclusión a la que llega tras el recorrido explicativo y, que enlaza, con Pe^0 .

Estas secuencias, como las otras, suelen aparecer combinadas entre sí; será normal verlas alternando con secuencias descriptivas y argumentativas, en diálogos o en argumentaciones como apoyos de las mismas.

Por último, la gestión de este tipo de información (en este caso de secuencias/ estructuras explicativas) exigirá que se atienda, entre otras, a operaciones retóricas que se realizan en el plano fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y semántico. A partir de operaciones básicas como la adjunción (suma), la omisión, la inversión o la sustitución, se pueden definir otras modificaciones estructurales como la repetición o la sustitución.

b) Gestión referencial.

La referencia es uno de los aspectos centrales para el AD, en la medida en que sitúa en primer plano el conjunto de conocimientos presupuestos y compartidos por los hablantes.

Como ya se vio anteriormente, la información compartida constituye un “andamiaje conceptual” (Tolim, *et al.* 2000) sobre el que se despliega la comunicación interactiva al tiempo que interviene decisivamente en la adjudicación de cohesión y coherencia textual.

El problema central con respecto a la referencia es cómo los participantes en la comunicación mantienen o gestionan la cadena de referentes. Es decir ¿cómo se introducen referentes en el discurso?, ¿cómo se mantienen una vez introducidos? y ¿cómo se reintroducen referentes tras un periodo largo de tiempo?

En todas las lenguas existen mecanismos específicos para introducir referentes en el discurso e irlos recuperando sucesivamente según sean necesarios (frases nominales plenas, pronombres, artículos, otros determinantes...)

Durante algún tiempo se pensó que los referentes, más o menos explícitos, estaban en variación libre a lo largo del discurso. Sin embargo, se puede comprobar fácilmente que su distribución obedece a un plan previo del hablante que los distribuye de acuerdo a criterios semánticos e interactivos. Así, es normal que las expresiones que se utilizan para re-identificar una unidad dada contengan mucha más información que aquélla (Brown y Yule, 1993)

Parece ser que el grado de explicitación de la forma referencial se correlaciona con el nivel de accesibilidad del referente en la mente del destinatario (Chafe, 1976) Así, el hablante utiliza frases nominales indefinidas como referentes que considera no activos en la mente del oyente. Al contrario, cuando el referente es identificable pero no está totalmente activo (ha sido introducido pero no mencionado recientemente), se utilizan frases nominales definidas. Los pronombres o las formas anafóricas aparecen cuando se considera que los referentes están activos o se pueden activar fácilmente¹¹³.

Van Dijk y Kintsch (1983) y Van Dijk (1982) relacionan la utilización de referentes más explícitos (p. ej. frases nominales) con el cambio de macroproposiciones ya que en ese punto se espera que aparezcan nuevos referentes (agentes, lugares, tiempos...) que exigirán una atención mayor y un espacio en la STM. En esta línea, Tolim (1987) señala cómo las frases nominales se utilizan en el límite de episodios proposicionales cuando la atención se desplaza, mientras que los pronombres aparecen en el seno de los mismos episodios en los que se mantiene activa la atención.

En el discurso instruccional, la utilización de los distintos tipos de referentes puede que no se relacione únicamente con la progresión proposicional, sino que responda a aspectos interactivos propios de este tipo de actuación. Por ejemplo, la repetición de frases nominales plenas será más frecuente en el DEP por la necesidad de mantener activo el referente ya presentado, sin que se produzca un cambio de episodio.

c) Gestión temática.

Cualquier hablante/ escritor, cuando genera un texto, tiene que enfrentarse al problema de la linealidad discursiva: tiene que elegir un punto inicial que determinará la orientación del discurso posterior y la interpretación que haga el receptor del mismo.

¹¹³ Entre las formas sintácticas relacionadas con información accesible/ presentada se pueden citar: unidades léxicas mencionadas por segunda vez, unidades léxicas pertenecientes al mismo campo semántico, expresiones pronominales empleadas anafórica y exafóricamente y pro- formas verbales.

Cada cláusula y secuencia estará organizada en torno a un *tema* central del que se irá diciendo algo. Al mismo tiempo, ese tema clausal se relacionará con un tema global discursivo, bien como información relevante (de primer plano), o bien como información accesoria (de fondo)

Todos estos aspectos constituyen lo que se conoce como gestión temática o dinamismo comunicativo para la Escuela de Praga.

Con relación al tema clausal existe un cierto acuerdo en que todo enunciado presenta un *punto inicial*, con información conocida, compartida o accesible, al que se le añaden informaciones nuevas. Es decir, existe una idea central que se va desarrollando progresivamente. El desacuerdo surge a la hora de asignar al tema una categoría gramatical concreta, de relacionarlo con diferente tipo de información o con niveles de conciencia (atención) Sí convendría, de todos modos, diferenciar tema oracional de tema discursivo, entendido el primero como el constituyente situado más a la izquierda de la oración¹¹⁴.

Aunque, para algunos investigadores es necesario diferenciar entre tema y tópico, aquí se emplearán ambos términos indistintamente pues se entienden como elementos con menor dinamismo comunicativo que vinculan las emisiones con el contexto y la situación. El punto de partida de la emisión proporciona una información conocida para los participantes que, se va enriqueciendo con la incorporación de nuevas informaciones (remas) según avanza el texto.

En la composición de textos es necesario ir señalando, seguir teniendo en primer plano (tematizar) aquello de lo que se habla y hacer progresar la información:

Por Tematización entendemos el proceso discursivo por el cual un referente se convierte en el asunto principal del discurso (Perfetti & Goldman, 1974:71)

La “topicalización/ tematización” es una de las funciones comunicativas básicas del lenguaje, pues permite distinguir entre información dada o presupuesta en el discurso, de la nueva. Esta función se realiza mediante la utilización de gran variedad de recursos sintácticos: asignación de sujeto oracional, mecanismos de concordancia, orden de palabras, pronominalización...

Para el reconocimiento de unidades informativas, se han propuesto distintos procedimientos. Algunos de ellos, como el de la combinación negación/ contraste y el de pregunta/ respuesta, permiten identificar la función remática de un componente:

<i>Sharon aniquiló Yenin.</i>	
<u>Negación + contraste</u>	<u>Pregunta</u>
No Levi, sino Sharon.	¿Quién aniquiló Yenin?
No lo humilló, sino que lo aniquiló.	¿Qué hizo Sharon con Yenin?
No Ramala, sino Yenin.	¿Qué aniquiló Sharon?

¹¹⁴ El tema *discursivo* puede funcionar como tema de unidades más amplias que la oración y puede ser más abstracto. En cambio, el tema *oracional* debe ser contenido dentro de la oración Zubizarreta, (2000:4218)

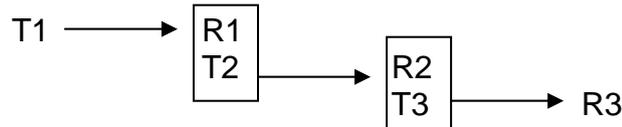
Dik (1978) propone la utilización de adverbiales (*As for –en cuanto a–*)¹¹⁵ antepuestos a los enunciados para definir el universo del discurso, el tema:

En cuanto a Sharón...

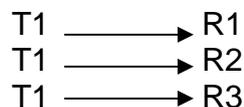
La distribución de información conocida y nueva en un texto responde a un plan preciso por parte del hablante que actúa “equilibrando” ambos tipos de información para conseguir un dinamismo comunicativo acorde con el interlocutor.

Combettes (1988¹¹⁶) recoge distintos modos de progresión temática:

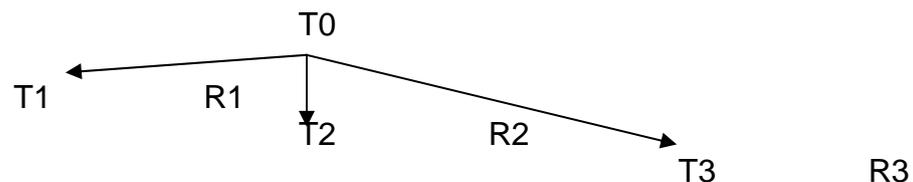
- Progresión lineal. Existe un tema inicial al que se le añade información nueva (rema) que, a su vez, se convierte en tema de otras:



- Progresión constante. A un mismo tema se le asignan diferentes remas:



- Progresión con temas derivados. A partir de un tema general, van surgiendo otros con sus respectivos remas.



- Progresión con tema extendido o ramificado. El tema o el rema se va extendiendo en diversos subtemas.

La organización temática de los discursos hay que relacionarla con los *efectos* perceptivos que persigue el hablante cuando los construye. Así, la ruptura del “orden natural” (al que ya se aludió anteriormente) o la tematización de determinados elementos estará sujeta a modelos convencionales o a la propia evolución del discurso:

- En textos como los folletos de viajes o los relatos detectivescos (Brown y Yule, 1992) se tematizarán, respectivamente, expresiones adverbiales de lugar o de tiempo.
- En discursos conversacionales, se tematizarán los llamados “comentarios metalingüísticos” que indican cómo ha de interpretarse la información¹¹⁷.

¹¹⁵ En español este recurso sólo funciona para las construcciones conocidas como de “tema vinculante” frente a las de “dislocación a la izquierda”. La diferencia entre ambos tipos de tema radica en que el primero tiene como función el cambio de tema, por lo que se le puede anteponer la expresión *en cuanto a* o *con respecto a* (Zubizarreta, op. cit. 4220)

¹¹⁶ Citado en Calsamiglia y Tusón, (2002:240–243)

¹¹⁷ Entre estos comentarios se pueden citar los que indican: a) la estructura del discurso (*empezaré por, antes que nada, ahora pasaré...*); b) la seguridad de lo que se está diciendo (*evidentemente, por supuesto, quizás, posiblemente...*); c) el modo en que se debe clasificar la información (*en confianza, entre tú y yo, en suma...*)

- En textos argumentativos, se tematizan constituyentes de perífrasis de relativo¹¹⁸ para: introducir la discusión, resumirla o indicar un contraste explícito.

También la organización temática puede responder a procedimientos cognitivos generales relacionados con la recuperación de la información. Se ha demostrado (Perfetti & Goldman, 1974) que las oraciones se recuperan (recuerdan) mejor cuando existe un referente tematizado (sintagma nominal) que aparece como sujeto sintáctico. Los conjuntos de oraciones estructurados de esta forma facilitan su recuerdo, procedimiento seguido, por ejemplo, en la redacción de entradas enciclopédicas.

Otra dimensión del concepto de tema/ tópico surge cuando entendemos el discurso en su conjunto. Hablamos, entonces, de tema global para referirnos a la macroproposición que recoge el contenido del discurso. Asunto que ya se desarrolló con anterioridad pero, que aquí nos interesa en la medida en que afecta al flujo informativo.

Podemos pensar que una de las características básicas de los intercambios comunicativos, de los discursos conversacionales, es el mantener un mismo tópico a lo largo de una serie de emisiones y/o turnos. La coherencia textual se definiría en función del mantenimiento de dicho tópico. Sin embargo, lo habitual en este tipo de intercambios conversacionales es el cambio constante de tópicos sin que se llegue a romper la coherencia global.

Para ello es necesario que los participantes “negocien” la aparición de nuevos temas, aceptándolos o rechazándolos con relación a la coherencia global del discurso.

Planalp y Tracy (1980: 242–243) identifican los casos en los que se suelen cambiar de tópico en los discursos:

- Para introducir un tópico nuevo que se considera relevante para el tópico anteriormente presentado (“cambio de tópico inmediato”)
- Para introducir un tópico que se considera relevante para alguno de los tópicos tratados en algún momento de la conversación anterior (“cambio de tópico previo”)
- Para introducir un tópico que se considera relevante respecto a la información que los interlocutores comparten y que puede ser recuperada a partir del contexto físico o social de la situación comunicativa (“cambio de tópico ambiental”)
- Cuando interpretan que el nuevo tópico puede guardar relación y ser integrado en los esquemas de conocimiento previos de sus interlocutores (“cambio de tópico no especificado”)

d) Gestión del foco.

Tradicionalmente, el concepto de foco se ha venido relacionando con el de *rema* ya que, como éste, se entendía que aludía a la información “nueva e inesperada” para

¹¹⁸ Correspondientes a las denominadas oraciones hendidas o pseudohendidas.

el oyente. Otra perspectiva diferente lleva a entender dicho concepto relacionándolo con los de “prominencia o saliencia” esto es, los procedimientos lingüísticos que permiten destacar una información sobre el resto.

Mientras que la gestión temática se ocupa de cómo el hablante le hace saber al oyente qué información es más central para el discurso, la gestión de foco se ocupa de cómo el hablante le hace saber al oyente qué cosas en particular este último debería advertir acerca de ese elemento (Tolim et al. 2000:147)

En esta línea, Dik (1978) estudia el concepto de foco como una función pragmática (refiere la diferencia en la información pragmática entre oyente y hablante) que no necesariamente tiene por qué afectar a información nueva. El hablante sencillamente puede remarcar cierta información para acentuar su importancia o para reactivarla en la memoria del oyente.

Para Dik, existen seis subtipos diferentes de focos:

- Foco completivo (no contrastivo): enfatiza la información llenando un vacío existente en el oyente.
- Focos contrastivos: colocan una información en contraste u oposición a otra, de forma implícita o explícita:
 - Foco selectivo: selecciona un referente de un conjunto de distintos valores posibles.
 - Foco de reemplazo: modifica una información incorrecta de la representación mental del oyente.
 - Foco restrictivo: restringe el valor de la información.
 - Foco de expansión: agrega información cuando se piensa que la que posee el oyente es incompleta.
- Foco paralelo: para contrastar dos fragmentos de información.

Todas las lenguas utilizan distintos mecanismos para destacar cierta información por encima de otras. El acento (prominencia tonal) es uno de los recursos básicos asociados con la idea de información nueva. El hablante marca fonológicamente elementos léxicos que introducen información nueva (*¡ojo! ¡atención! ¡fíjate en esto!*), en contraste con aquellos elementos que no exijan una atención especial por el oyente.

Aunque la prominencia fonológica sirva para identificar el foco informativo de un enunciado, conviene tener presente que este recurso también se utiliza para:

- Marcar el inicio del turno de un hablante.
- Marcar el principio de un nuevo tema.
- Indicar un énfasis especial.
- Establecer mecanismos de contraste.

En este sentido, Halliday remarcó la idea de que *no es la estructura del discurso lo que determina si el hablante está tratando como nueva la información y si la marcará con prominencia fonológica, o si la está tratando como información dada, y, por tanto, sin ningún tipo de prominencia. Es el hablante el que evalúa en cada momento la relación entre lo que quiere comunicar y las necesidades informativas de su oyente. Por ejemplo, no siempre*

sucede que si el hablante acaba de mencionar un referente, haya de repetirlo en tono bajo, tratándolo como información dada (En Brown y Yule, 1993:209)

Otros procedimientos para indicar el foco consisten en recurrir a órdenes especiales de constituyentes, marcadores morfológicos o construcciones gramaticales. Por ejemplo, las oraciones hendidas o pseudohendidas¹¹⁹, la colocación en una posición especial de los elementos enfocados (en primera o última posición oracional¹²⁰), entre otros.

2.5. Resumen sobre la metodología del AD.

Hasta aquí se ha planteado un modelo de Análisis del Discurso (AD) en el que el objetivo consiste en describir las producciones comunicativas (orales o escritas) de la vida real, a fin de poder entender cómo se organizan y recuperan las distintas informaciones que se transmiten. En este modelo el texto se entiende como un registro verbal de actos comunicativos (Brown y Yule, 1993) en el que el contexto y la situación social desempeñan un papel determinante. Al mismo tiempo, y pese al alto componente de subjetividad y sobreanálisis que siempre acompaña a la interpretación de los datos, se entiende que todo el proceso de análisis textual debe tener una finalidad *extralingüística* que contemple acciones de cambio y transformación social.

Las producciones lingüísticas que en este trabajo se analizarán proceden de emisiones orales en las que, uno o varios interlocutores, construyen enunciados comunicativos orientados a la transmisión de informaciones precisas. La combinación de enunciados, entendidos como sucesión de frases entre dos blancos semánticos (Íñiguez, 1996), y los componentes contextuales de las emisiones darán lugar a que el texto se pueda caracterizar como un evento comunicativo completo.

El texto se actualiza en el discurso que adoptará distintas formas para dar respuesta a las necesidades comunicativas de los participantes. También, las diferencias formales entre distintos tipos de discurso dependerán de los participantes que intervienen en su construcción y gestión. Así, en el caso del Discurso Expositivo (DE) es su carácter de evento monogestionado el que le confiere unos rasgos distintivos específicos. Ahora bien, como todo acto comunicativo, es en esencia interactivo; es decir, lo dicho dependerá de la “respuesta” de los interlocutores y de la evaluación que el hablante haga de ella.

Así, y siguiendo a Stubbs (1987), habría que contemplar una función lingüística específica orientada al control de la comunicación. Dicha función, a la que este autor

¹¹⁹ Los conceptos de oraciones hendidas o pseudohendidas (escindidas o pseudoescindidas) proceden de la corriente gramatical americana, y se corresponden con lo que en la tradición gramatical española se denominan “fórmulas perifrásticas de relativo”. Moreno (2000) ilustra esta distinción con los siguientes ejemplos: oración hendida en la que aparece un elemento copulativo y un constituyente escindido (*es Juan el que viene*), oraciones pseudohendidas con el constituyente escindido o el relativo en primera posición (*el que viene es Juan*, *Juan es el que viene*) El término “pseudohendidas” aplicado a estas oraciones recoge la idea de que pueden funcionar también, como copulativas normales.

¹²⁰ En muchas lenguas europeas el elemento enfocado aparece en la última posición. Para mayor detalle sobre la relación entre el foco y el orden de palabras, ver Zubizarreta, (2000:4224 y ss)

denomina *metacomunicación*, es una de las manifestaciones más evidentes del habla del profesor y se despliega en las siguientes categorías de comportamiento:

- Captar o demostrar atención.
- Controlar la cantidad de habla.
- Comprobar o confirmar la comprensión.
- Resumir.
- Definir.
- Corregir.
- Especificar el tema.

Por otra parte, para caracterizar adecuadamente este tipo de discurso es preciso conocer su estructura y organización interna, lo que obliga a tener en cuenta aspectos como:

- El género o secuencia textual que reproduce.
- El modo en que se consigue la coherencia y cohesión textual.
- Los procesos de producción y comprensión textual.

Es precisamente este último aspecto el que nos introduce en una dimensión más cognitiva en el AD. Para ello habrá que tener en cuenta cómo hablante y oyente construyen, procesan y recuperan la distintas informaciones que aparecen en los textos. Cómo utilizan los conocimientos del mundo, los esquemas de conocimiento y procedimientos cognitivos diversos para responder a sus necesidades comunicativas.

Todo lo anterior nos permite acercarnos al texto como un constructo macroestructural en el que existe una organización jerárquica y compleja de las diferentes proposiciones que en él aparecen. Precisamente, la tarea del receptor para la comprensión textual consistirá en reconstruir todo el esquema expositivo desde la identificación de las proposiciones más simples a las más complejas, así como la relación que puedan mantener entre sí.

No obstante, el hablante activará múltiples recursos discursivos orientados a facilitar el procesamiento por parte del oyente. Para esto, actuará sobre la gestión retórica del discurso, sobre la gestión referencial, la del foco y la del tema.

Ahora bien, todo lo anterior es común a cualquier tipo de discurso por lo que, si queremos estudiar el Discurso Expositivo del Profesor (DEP), necesitamos conocer también, el contexto y circunstancias concretas en el que se va a realizar.

A continuación, plantearé una breve aproximación al discurso que se produce en el seno de las aulas en niveles de escolaridad obligatoria.

3.– El discurso didáctico

La comunicación es el instrumento fundamental mediante el cual la escuela consigue sus objetivos. Pero al mismo tiempo, la comunicación que se produce en la escuela es específica de ese contexto institucional: existen unos fines comunicativos precisos, se produce un uso del lenguaje “convencional”, los participantes desempeñan unos roles sociales prefijados, etc. En palabras de Halliday, *su misma existencia implica que en su interior se produzca comunicación, existan experiencias compartidas, expresiones de solidaridad social, planificación y adopción de decisiones... formas de control verbal, transmisión de órdenes, etc”* (1978: 230–231)

Las condiciones de comunicación que se producen en el aula difieren notablemente de las que podríamos considerar como “ideales”. El profesor dedica mucho tiempo a atraer y mantener la atención de los estudiantes, a hacerles hablar o callar, a organizar el trabajo, a recriminar, a comprobar el grado de comprensión... En las intervenciones del profesor se puede identificar gran número de actos de habla: informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular... Al mismo tiempo, muchos de los intercambios comunicativos que ocurren en la escuela, sólo se pueden entender/ admitir en ese contexto, en otra situación comunicativa no serían tan aceptables. Por ejemplo, las expresiones que se utilizan para controlar la conversación del otro¹²¹, sobre su comprensión necesitan de una fuerte matización fuera de la escuela. Labov y Fanshel (1977¹²²) formulan una regla para definir lo que sería una conducta de control adecuada:

Si A hace afirmaciones constantes y no atenuadas sobre lo que dice B, o hace preguntas constantes y no atenuadas sobre la comprensión de B respecto a A, B aceptará dichas afirmaciones o preguntas como legítimas o apropiadas sólo en el caso de que crea que A tiene el derecho de hacer esas afirmaciones o preguntas; y este derecho sólo es inherente a un número limitado de relaciones cuyo ejemplo paradigmático es la relación alumno– profesor, en la que A desempeña el papel de profesor”

Por todo esto, la comunicación que se produce en contextos escolares se puede entender desde una triple perspectiva:

1. Como medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo.
2. Como recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales.
3. Como forma para mantener y negociar las identidades personales.

Es decir, el lenguaje del currículum, del control y de la identidad, cumple con las funciones básicas del lenguaje: la información proposicional, las relaciones sociales y la expresión de la identidad personal.

Al mismo tiempo, la acción educativa se puede describir en tres niveles diferenciados en función del uso concreto del lenguaje en la enseñanza. O, lo que es lo mismo, en función de los distintos discursos que se producen en la escuela: el discurso pedagógico, el discurso didáctico y el discurso relacional (Zabalza, 1986: 13)

¹²¹ Garfinkel (1967) refiere un experimento en el que se pedía a los sujetos que aclarasen el significado de comentarios lógicos en conversaciones cotidianas (salud, tiempo...) Se interrumpía a los participantes con comentarios en los que se les pedía que aclarasen el significado de comentarios que habían pasado desapercibidos *¿qué quieres decir con... ?* Las respuestas, me imagino que muchas de ellas no muy adecuadas en los medios académicos, incluían expresiones como *¿Qué quieres decir con que “Qué quiero decir”?*

¹²² Citado en Stubbs, (1987:68)

Se puede abordar el lenguaje en cuanto a su aportación, dentro de la enseñanza, a lo que ésta conlleva de proceso y marco del desarrollo integral del sujeto (discurso pedagógico), desde su participación en las actividades referidas al desarrollo instructivo de los alumnos (discurso didáctico) y también en cuanto espacio comunicacional en el que y a través del cual los diversos interactuantes entran en contacto personal mutuo (discurso relacional)

La primera dimensión del uso del lenguaje (el discurso pedagógico) enlaza con el fin último de toda institución educativa o de todo proceso formativo: el desarrollo global e integral del individuo. El lenguaje contribuye al desarrollo antropológico del hombre (proceso de hominización), a su desarrollo conductual (acceso a la acción consciente), a la presentación y representación de sí mismo (autoconcepto), a la consecución de unos objetivos educativos, a la emancipación y autorrealización personal y, a forma particular de poder hablar de educación.

El lenguaje en la escuela cumple también un importante papel como recurso para establecer y mantener relaciones sociales. La orientación comunicativa del lenguaje que se usa en la escuela permite así dar respuesta a uno de los objetivos fundamentales de la institución, la socialización y el desarrollo madurativo de los participantes. Gracias al lenguaje el niño aprende a establecer y mantener relaciones de amistad, a participar en juegos, a exponer y defender sus puntos de vista, a tener en cuenta los de los demás, a protestar, a recrear la realidad... En este último sentido Burner (1985:29) destaca que:

... una respuesta social del niño es el refuerzo más poderoso que se puede utilizar en los experimentos de aprendizaje. Y privarlo de una respuesta social a sus iniciativas es una de las cosas más perjudiciales que se puede hacer a un niño; por ejemplo, una cara inexpresiva provocará lágrimas de inmediato.

Pero el lenguaje también es un medio para transmitir contenidos escolares, para gestionarlos y evaluarlos. Al margen de discusiones teóricas, un volumen importante de la comunicación oral que se produce en las aulas gira entorno a la transmisión de contenidos por parte del profesor. Flanders (1977), cifraba en un 70% el tiempo que el profesor monopoliza la palabra a lo largo de la clase – calcula que en una clase se habla un 70% del tiempo total.

La mayor parte de los investigadores han venido coincidiendo en la necesidad de estudiar el lenguaje que se utiliza en educación, sin embargo, apenas ha existido coincidencia en el modo de desarrollar dichos estudios (Koehler, 1978: 4)

Existen dos tipos de estudios del proceso de enseñanza: los que procuran describir o definir este proceso y los que buscan determinar qué procesos de enseñanza son eficaces en relación con los resultados deseados, como por ejemplo el rendimiento de los alumnos. Este segundo tipo de estudios, denominado investigación de proceso– producto... ha dominado la investigación de la enseñanza durante los últimos diez años... Sin embargo, el interés por la investigación descriptiva del aula está aumentando.

En la tradición de estudios de proceso– producto¹²³ se inscriben algunos como los que se orientaron a investigar la relación entre lenguaje y rendimiento escolar (Centra, J., y Potter, D.,1980; Parkerson, J. et al., 1984), o entre la formas de interacción del profesor y el rendimiento escolar (Doyle, 1975, 1972) Shulman, 1986)

¹²³ Las corrientes investigadoras de proceso– producto y descriptiva (sociolingüística) se conocen también, como positivista e interpretativa, respectivamente.

u otros, como el de Kyriacou, C.(1985), que relacionan el rendimiento escolar con el tiempo dedicado a la realización de tareas escolares.

Muchas de estas investigaciones se realizaron aplicando sistemas de categorías para efectuar observaciones en el aula. Uno de los modelos más conocido es el sistema FIAC¹²⁴ de Flanders (1977) que recoge diez categorías correspondientes a otras tantas actuaciones del profesor y el alumno.

Para el profesor:

- 1) Aceptar los sentimientos de los alumnos.
- 2) Animar o alentar al alumno.
- 3) Utilizar las aportaciones de los alumnos
- 4) Formular preguntas.
- 5) Exponer o explicar.
- 6) Dar instrucciones
- 7) Criticar o justificar.

Para el alumno:

- 8) Responder a preguntas del profesor.
- 9) Iniciar la conversación.
- 10) Mantener el silencio.

Flanders estudia la dimensión “autoritaria– democrática” del profesor y, por tanto, las acciones que tienden a coartar la libertad del alumno.

Otro ejemplo de modelo de categorías es el propuesto por Joyce (1967) que entiende la eficacia docente como la capacidad de adaptación (flexibilidad) del docente a las situaciones educativas. En este modelo se formulan cuatro categorías fundamentales (sanción– confirmación, información, procedimiento, mantenimiento) que se articulan en otras diecisiete subcategorías.

En estos dos modelos, como en otros similares (Bellack, 1966), subyace una cierta concepción determinista y apriorista del hecho educativo. Las categorías descritas se proponen como “ideales”, cerradas e independientes de la acción educativa concreta. Es decir, reflejan una estructura estereotipada y artificial, pues no parten de un estudio real del lenguaje de profesores y alumnos, que se presenta como modelo para analizar las prácticas educativas. Como máximo, hasta la década de los setenta, se intentó estudiar determinadas actuaciones lingüísticas relacionándolas con objetivos de aprendizaje y agrupándolas en taxonomías que contaron con gran difusión en esos años (Bloom, 1956)

Al contrario de esta línea de investigación, los estudios *descriptivos* (interpretativos) no parten de categorías cerradas y preestablecidas, sino que las van formulando a medida que avanza la investigación y en relación con la significatividad de las mismas para los participantes. Para Mercado (1996:196) *lo que caracteriza a este nuevo enfoque es considerar las aulas como escenarios social y culturalmente organizados, en donde los participantes contribuyen a la organización y definición de significados,*

¹²⁴ También, SCIV (Sistema de categorías de interacción verbal)

mediante la búsqueda activa y comprometida del sentido de las acciones que tienen lugar en esos espacios para lograr su explicación. Es precisamente por esta concepción más amplia e integral de la educación, por lo que el estudio del contexto educativo interesará a un amplio número de disciplinas científicas. Entre los estudios que se inscriben en esta corriente, encontramos trabajos de clara orientación antropológica, etnográfica, sociolingüística o psicológica¹²⁵.

En el origen de estos estudios podemos situar, sin duda, la publicación de Cazden, John y Hymes sobre las funciones del lenguaje en el aula (1972) Un repaso del índice de artículos contenidos en esta publicación da idea de la importancia de la misma y del hito que supuso su aparición¹²⁶. Es el propio Hymes quien formula lo que podría ser la nueva orientación de esta corriente al afirmar (1972: xix):

Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto. Tal afirmación podría dar la impresión de extravagancia, y en efecto una adecuada teoría del funcionamiento de la lengua no partiría ni del lenguaje ni del contexto, sino que tendería a conectar sistemáticamente a los dos en un único modelo. La única razón para comenzar ahora por el contexto es que nuestros modelos lingüísticos actuales omiten gran parte no sólo del contexto, sino incluso de las características y de las formas del discurso vivo. Solamente si se considera la relación en cuestión desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua.

Los primeros trabajos con esta nueva orientación son los que emprenden Barnes, Britton y Rosen (1971) sobre el lenguaje en las aulas de secundaria. Entre los temas que abordan está la relación del lenguaje utilizado en la interacción didáctica y el proceso de aprendizaje, así como su relación con el currículum. Barnes y sus colegas (1971:14) se preocupan por descubrir... *las barreras externas introducidas en el aprendizaje de los alumnos a través de a) formas lingüísticas cuya función era social, más que inherente al material y los procesos que se debían aprender, y b) exigencias y restricciones sociolingüísticas desconocidas, originadas en el sistema de control de la escuela secundaria.*

Estas primeras investigaciones recogen una preocupación muy en boga por aquellos años consistente en determinar cómo la escuela puede reproducir las desigualdades sociales. Los trabajos clásicos de Bernstein (1965, 1973) y de Labov (1969, 1972)¹²⁷ sobre lenguaje y clase social, han encontrado continuidad en estudios como los de Milroy (1980) sobre el lenguaje anormativo en las áreas trabajadoras de Belfast o, el de Sutcliffe (1981) sobre el inglés negro británico. Como en otros campos de investigación, en el caso de la dimensión social del lenguaje en la escuela, también

¹²⁵ Flanders muestra su sorpresa ante este hecho al afirmar: *habiéndome ocupado durante 25 años de la comunicación dentro del aula, mi interés por el libro (se refiere al de Cazden, John y Hymes: Functions of Language in the Classroom) se despertó debido a la sorpresa de descubrir que sólo en una página se hacía referencia a trabajos que yo conocía...* (1974:47)

¹²⁶ Algunos de los temas que desarrollan son: la comunicación no verbal en educación, repertorios sociales, bilingüismo y aula, repertorios cognitivos, inglés usado por los negros, estrategias lingüísticas usadas por el profesor, el significado de las preguntas en las narraciones para niños hawaianos...

¹²⁷ Bernstein desarrolla los conceptos de código restringido y elaborado para explicar las dificultades educativas con las que se encuentran ciertos estudiantes procedentes de clases sociales "desfavorecidas". Labov, por su parte realiza un estudio de campo para describir el inglés anormativo de los hablantes negros, lo que le permite cuestionar el supuesto de los déficit lingüísticos supuestos a la clase trabajadora.

se pueden diferenciar dos modos de entender el objetivo de la investigación y, por tanto, de llevarla a cabo:

- La tradición americana se interesó por estudiar la relación entre raza y cultura. Las investigaciones se centraron en los primeros cursos escolares, pues se suponía que en ellos se podría apreciar más claramente las posibles diferencias.
- La tradición británica, interesada por la relación entre lengua y clase social que, según estos investigadores, resultaría más evidente a lo largo de la educación secundaria.

3.1. Estructura del Discurso Didáctico.

A lo largo de un día cualquiera en una institución escolar, se puede distinguir diferentes momentos en los que se desarrollan acontecimientos previstos, con personas conocidas, contenidos fijados de antemano y normas de conducta establecidas. Hablamos de la lección¹²⁸ como el conjunto de actuaciones que adopta el profesor para transmitir y organizar el aprendizaje dentro de un área concreta de conocimiento. Las lecciones se corresponden con una estructura discursiva “no marcada” compuesta de tres partes: inicio por el maestro, respuesta del alumno y evaluación (IRE)

Mehan (1979) propone un modelo discursivo para dar cuenta de las interacciones orales que se producen en una clase y de cómo se relacionan con el resto de actuaciones emprendidas por el maestro. Para Mehan, en la lección se pueden identificar los siguientes componentes (1979:75):

Lección	→	Fase de apertura + Fase de instrucción + Fase de cierre.
F. apertura y cierre	→	Función directiva + informativa.
F. de instrucción.	→	SRT + SRT ¹²⁹ .
SRT	→	Básica + secuencia condicional o interaccional.
Secuencia de instrucción	→	Iniciación + Respuesta + Evaluación.

¹²⁸ Para Green (1988: 12), la lección se puede entender como *el producto de la interacción entre los participantes (profesor, estudiantes, textos/ materiales) en un trabajo conjunto para alcanzar los objetivos del currículum. Esto implica atender tanto a lo que ocurre en el aula, como a las acciones que se despliegan, como a la construcción de mensajes por los participantes o, cómo se sienten ante lo que ocurre. En este sentido, la lección no puede entenderse como un plan fijo y determinado, sino como algo sujeto a variación. Así, la lección se situaría en un continuum entre lo más ritualizado (trabajo sobre rutinas con pequeñas variaciones: drill) y, lo más novedoso (discusión de problemas específicos, equipos de estudiantes elaborando un proyecto de ciencias...)*

¹²⁹ Serie Temáticamente Relacionada, es una unidad comunicativa de carácter amplio en la cual se organizan las secuencias IRE. Los límites de las STR están marcados por una combinación de conductas cinésicas, verbales y paralingüísticas.

De acuerdo con este esquema, una lección “tipo” estaría formada por tres momentos claramente diferenciados: uno de presentación, otro de desarrollo y uno último de cierre. El primero y el último tienen una doble función directiva e informativa.

Durante la instrucción, se desarrollan una serie de secuencias temáticamente relacionadas (SRT) que, están compuestas de una secuencia básica (objetivo central del proceso de instrucción) y de otras condicionales (objetivos optativos dependiendo del desarrollo de la sesión, de los conocimientos de los estudiantes...) La secuencia de instrucción (IRE¹³⁰) puede desarrollarse parcial o totalmente dependiendo de las secuencias temáticas en las que se encuentre. Es decir, no siempre a la respuesta de un alumno seguirá la evaluación por parte del profesor, puede ser que ésta se produzca al final de la secuencia (básica o condicional)

Los lingüistas Sinclair y Coulthard (1975¹³¹) toman una orientación distinta para dar cuenta de la estructura de discurso escolar. Para ello parten de una muestra mucho más variada que la de Mehan y se centran en el estudio de la interacción profesor–alumno. Su preocupación es poder explicar la relación forma– función del habla escolar: cómo determinadas formas tienen interpretaciones diferentes en el aula.

Siguiendo a Halliday¹³², proponen un modelo de análisis del discurso en el que habría que diferenciar entre las distintas unidades que lo componen:

- Actos: expresiones que tienen una orientación funcional. Los actos se clasifican en veintidós categorías, algunas de las cuales son: a) delimitadores: señalan los límites del discurso: *bien, ahora, basta...*, b) iniciadores: enunciados afirmativos, interrogativos, imperativos utilizados para dar información o dirigir la atención, c) incitadores: interrogaciones o imperativos para reclamar una respuesta del interlocutor, d) verificadores: formas para comprobar el desarrollo de la lección, *¿preparados?, ¿está hecho?, ¿entendido?, etc..*
- Las jugadas. Los distintos actos se combinan en jugadas distribuidas a lo largo del discurso y que son de cinco clases: de apertura, de respuesta, de prosecución, de enmarque y de enfoque.
- Los intercambios se realizan en el seno de cada jugada y pueden ser: delimitadores (marcar el inicio o final de las fases de la lección) y docentes (cada uno de los pases a través de los cuales se desarrolla la lección)
- Las transacciones, porciones del discurso total compuestas por varios tipos de intercambios (inicial, intermedios y finales) Entre las transacciones que se producen en la lección se pueden identificar las informativas, las direccionales, o las de sollicitación.
- La lección, aúna todos los componentes anteriores.

Ambos modelos suponen un recurso muy útil para entender la estructura del discurso oral y ordenar la densidad verbal del mismo (Hymes, 1972) Sin embargo, como ocurre con otras propuestas interpretativas, la necesidad de un mínimo de idealización conceptual choca con el problema de su aplicación en secuencias concretas. Es decir, siempre nos encontraremos con ejemplos de discursos en los

¹³⁰ Iniciación/indagación, Respuesta, Evaluación.

¹³¹ Revisado en 1982 por Sinclair y Brazil.

¹³² Terminología como estructura, sistema, rango, nivel, finura, realización, puntuado, no puntuado.

que no se refleja plenamente esta estructura y, al igual que lo sucede con otros eventos comunicativos, tendremos que recurrir a explicaciones basadas en la variabilidad o en la libertad compositiva. Mehan intenta explicar este hecho planteando cómo el profesor introduce cambios en el “discurso ideal” en función de aspectos interactivos que le indican, entre otros, el grado de comprensión de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el modelo estructural, no es igualmente conocido por los participantes en el discurso escolar. El profesor que sí domina y conoce dicha estructura intentará ir presentándola, también, como contenido de aprendizaje a los estudiantes, por lo que, en estos niveles educativos, existe más margen de variación. Por último, la variabilidad no debe interpretarse como puesta en duda de la propia existencia de una estructura discursiva. Al contrario, gran parte de la secuencia de la lección está determinada por el propio esquema de conocimiento del área en que se inscribe y, la variación en el estilo del profesor, es menor de lo que se pudiese pensar.

Sin embargo, no conviene olvidar que muchos de los análisis de interacciones en clase lo son de las de primaria por lo que, tal vez, no resulten generalizables esquemas como los del IRE en otras etapas educativas en las que se da una notable preeminencia de lecciones “recitativas” o expositivas.

3.2. El habla del aula.

El lenguaje es el recurso por antonomasia de la instrucción. Como “mediador” didáctico hace posible el desarrollo intelectual– cognitivo de los alumnos y la organización de las tareas de enseñanza/ aprendizaje. En relación con el primero de estos aspectos, el lenguaje hace posible el objetivo cognitivo de los procesos de enseñanza: construir un conocimiento que pase de lo conocido, próximo y concreto a lo desconocido, abstracto y general. Es decir, para trascender de la experiencia directa, a la experiencia mediada por el propio lenguaje, de forma que el lenguaje de la enseñanza “hace significativa” la realidad de las cosas, acciones, ideas... bien para que el alumno las aprenda, bien para que le resulten más fácilmente aprendibles (Zabalza, 1986)

... la naturaleza semiótica del lenguaje, su capacidad para comunicar y representar significados de manera intencional, le permiten insertarse en la actividad conjunta que despliegan profesores y alumnos en el aula... El lenguaje no es sólo la clave del proceso que permite que profesores y alumnos hagan públicos, contrasten, negocien y eventualmente modifiquen sus representaciones y significados sobre los contenidos escolares, sino también resulta esencial para que profesor y alumnos puedan acordar qué hacer conjuntamente, y cómo, para poder llevar a cabo el proceso de construcción de significados. (Coll y Onrubia, 2001:22)

En este sentido, la comunicación didáctica es, en esencia, un “sistema abierto” que afecta a las distintas facetas del individuo, tiene un carácter de totalidad, es multidireccional, circular, retroactivo y con finalidades compartidas; en palabras de Waltzlawick, et al. (1995) *un individuo no comunica; más bien, él entra en una comunicación o llega a ser parte de ella... él no origina la comunicación, sino que participa*

en ella. Por tanto, analizar el lenguaje escolar supone atender tanto a las funciones que realiza como a las relaciones sociales que reproduce.

Para Green (1983: 174–186), algunas de las características del lenguaje escolar son:

- La interacción cara a cara, entre docente y alumnos, está regida por reglas específicas del contexto.
- Las actividades tienen estructuras de participación, con derechos y obligaciones relativos a ellas. Los indicios contextuales son los indicios verbales y no verbales (timbre, acento y entonación; gestos, expresión facial y distancia física) que indican cómo deben entenderse las emisiones, y la comprensión conversacional requiere la formulación de deducciones. Las reglas para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.
- El significado es específico del contexto. No todas las manifestaciones de una conducta son funcionalmente equivalentes, y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones.
- A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual. Se producen choques entre distintos marcos como resultado de la existencia de percepciones diferentes desarrolladas en experiencias interrelacionales pasadas. Los choques manifiestos pueden ser objeto de observación por parte de los participantes y los investigadores, pero puede haber choques encubiertos, que requieran un nivel más profundo de análisis y que también contribuyan a producir una evaluación negativa de las aptitudes del alumno.
- La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos, y los docentes evalúan aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa.

El contexto es uno de los elementos a los que Green concede especial importancia y que, en este caso, está definido tanto por la actuación de los propios participantes como por “agentes externos” a la comunicación.

En efecto, el profesor cambia constantemente el contexto educativo– comunicativo del aula con su habla: recrimina, anima, bromea, ordena... Los estudiantes, por su parte, también modifican el contexto mediante acciones verbales y no verbales que el profesor no siempre advierte pero que sí padece. Por último, la institución escolar fija un “contexto no marcado” en el que se desarrolla la tarea educativa: asignación de funciones a los participantes, disposición espacial y organización del aula, contenidos de las interacciones...

Estudiar el lenguaje del aula supone encontrarse con un modelo comunicativo organizado sobre una concepción del aprendizaje que, aunque nos pueda parecer extraña, es la que habitualmente reproducimos (Labov, 1982: 168: 170):

El aprendizaje escolar es, globalmente, una cuestión de estudio individual y posterior despliegue competitivo ante el grupo, pero las técnicas altamente desarrolladas en las culturas vernáculas dependen de una estrategia diferente. Los deportes, formales e

informales, dependen de una estrecha colaboración en grupo. Lo mismo puede decirse de la música... Las técnicas vernáculas no se desarrollan en la quietud de una sala de estudio, sino en estrechos intercambios entre los miembros de un grupo... La cultura vernácula aporta energías poderosas y positivas...

Según este modelo, el profesor es el que ocupa un papel destacado en la mayor parte de las interacciones que se producen en el aula, controlando con su lenguaje el desarrollo de las mismas. Como ya se vio al hablar de las funciones del lenguaje, Stubbs (1987) identifica en el habla del profesor ocho tipos diferentes de funciones metacomunicativas orientadas al control de la comunicación: atraer o mostrar atención, controlar la calidad del habla, comprobar que se ha entendido, resumir, definir, adaptar, corregir y especificar el tema.

Esta función de control, como en general el lenguaje del profesor, existe porque se parte de un modelo de comunicación “asimétrico”¹³³ (Kerbrat–Orechioni, 1992) en el que uno de los participantes (en este caso el profesor) determina el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación e, incluso, establece el tipo de lenguaje que se debe utilizar aunque pueda resultar desconocido para algunos de los participantes (estudiantes) (Stubbs, 1975; Young, 1993)

El profesor siempre puede hablar o interrumpir (estudios de Flanders, 1977); el alumno debe esperar turno, estar atento cuando se le concede permiso para intervenir, preparar la intervención para que resulte oportuna y adecuada para evitar recriminaciones. Una parte importante de lo que el alumno hace consiste en captar la atención del docente para participar. Merrit (1982) denomina a este tipo de actuación “acontecimientos tipo servicio” para compararlos con lo que ocurre en situaciones de relación con dependientes, funcionarios, etc.

Esta situación de comunicación asimétrica es estudiada por Brown y Levinson (1978) al plantear un modelo de “cortesía” comunicativa definido para el marco escolar y basado en los siguientes supuestos:

- Los profesores realizan “actos amenazantes de cara” (*face-threatening acts*) cuando limitan la libertad de los alumnos o critican su comportamiento o trabajo¹³⁴.
- Los profesores pueden suavizar su actuación con actos de cortesía que indiquen intimidad, deferencia o respeto hacia el estudiante.
- Para profesores y alumnos, la gravedad de los actos depende de cómo se perciban en relación con la distancia social, el poder relativo o el nivel (*ranking*) de imposición del acto del profesor.

Por otra parte, el habla del profesor se puede entender como un tipo de “registro lingüístico” especial en la medida en que hace un uso convencional de la lengua en un contexto concreto en el que el modo de hablar identifica y refuerza su propio rol social. Manifestaciones de este tipo de habla pueden ser: formulación de preguntas cuyas respuestas ya se conocen, el habla como recurso de control, utilización de un léxico especial, marcas de (in)certidumbre, humor...

¹³³ En su teoría de la comunicación Watzlawick, Beavin y Jackson (1995) entienden que la interacción puede ser de dos tipos: simétrica (relación de igualdad y colaboración entre los participantes) o complementaria (relación de desigualdad y oposición)

¹³⁴ Para profundizar en este campo, habría que acercarse a la teoría de la “negociación de la imagen” de Ting-Toomey (1988) y a la de la “acomodación a la comunicación” de Gallois *et al.* (1988)

Tanto las preguntas que formula el profesor como las estrategias que utiliza para familiarizar al estudiante con el léxico específico, son manifestaciones de los *andamiajes* (*scaffold*) discursivos activados en el proceso educativo¹³⁵. El profesor “intenta ayudar” al estudiante a construir el conocimiento de acuerdo a un *plan previo*, a una visión precisa y *parcial* sobre lo que conforma dicho conocimiento (Coll y Sole, 1989; Edwards, D., y Mercer, N. 1987, 1989) Así, en el caso de las preguntas, no sólo es preciso distinguir entre abiertas y cerradas, muchas de las que formulan los docentes son sólo abiertas en la forma, no en la función (pseudoabiertas)¹³⁶ En este sentido, el intento de proporcionar una “cierta dificultad” cognoscitiva mediante las preguntas, no siempre encuentra su correlato en la interpretación de las mismas que hacen los estudiantes, ni siquiera en la propia formulación de las mismas. Ya Leontiev (1982) había indicado cómo la internalización de conocimientos no radica en la transferencia de actividades a un plano interno de conciencia, sino que consiste en la forma en que se construye dicho plano. Es decir, una vez más, hay que asumir el papel activo de los estudiantes como sujetos “reformuladores” y “constructores” de conocimientos¹³⁷. En este sentido, no todas las preguntas que formula el profesor se orientan (aunque así lo pretenda) hacia una construcción personal de conocimientos por parte del alumno, sino que se centran exclusivamente en encontrar la respuesta correcta. En secuencias del tipo IRE, la respuesta del estudiante es necesaria para la continuación de la lección, pero dicha respuesta, no siempre se adecua a las expectativas del profesor. Los profesores no esperan “lo obvio”, ni tan siquiera los simples conocimientos, sino que en sus preguntas se exige una labor interpretativa y contextualizadora por parte del estudiante. Para facilitar esta tarea, el profesor se sirve de estrategias como la preformulación (expresiones que orientan la respuesta del estudiante) y la reformulación ante una respuesta errónea.

En cuanto al léxico específico que utiliza el profesor, sería conveniente analizarlo con un cierto detalle, pues supone tanto un elemento de justificación de su propio papel, como una parte importante de los contenidos escolares y, por tanto, de las explicaciones.

El problema del léxico en la educación es más importante de lo que en principio pueda suponerse, pues tras él se esconden visiones concretas sobre la educación, la didáctica, la sociedad e, incluso, sobre la ciencia.

El profesor que no considera válida una respuesta de un alumno por no utilizar el término técnico requerido, no está atendiendo al nivel de comprensión o a la idea en sí que se expresa sino, más bien, a la capacidad de utilizar un determinado “lenguaje técnico” con el que referirse a la ciencia.

No puedo extenderme aquí en la relación lenguaje– pensamiento, pero es evidente que el profesor, y todos nosotros, manejamos ideas que vinculan ambos términos

¹³⁵ Andamiaje entendido no sólo en el sentido vygoskiano de construcción (zona de desarrollo próximo: distancia entre el nivel de desarrollo real –solución de problemas independientes– y, el desarrollo potencial –solución de problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración con iguales– Vygostky, 1979), sino también, como manifestaciones expresas (visibles y audibles) utilizadas por el profesor para hacer posible que el estudiante participe, mediante apoyos ajustados y distribuidos temporalmente (Cazden, 1991)

¹³⁶ Existen diferentes tipos de preguntas que formula el profesor (de sí o no, preguntas con adverbio interrogativo, preguntas tendenciosas, preguntas retóricas), para más información puede verse Stubbs, 1987.

¹³⁷ Resnick (1985) refiere un estudio en el que se comprobó cómo los estudiantes a los que se enseñaba un algoritmo matemático concreto (adición) formulaban otro más maduro y personal.

con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo¹³⁸. Ya en los años 70 se inició un ardoroso debate sobre el lenguaje de los alumnos y el de la escuela que apenas llevó a conclusiones válidas, pues el punto de partida era de por sí equívoco. Se entendía que muchos alumnos poseían un lenguaje simplificado “inadecuado” que dificultaba el aprendizaje de contenidos escolares, por lo que estos alumnos estaban abocados al fracaso. Sorprendentemente, hoy en día se vuelve a producir dicha polémica y, como entonces, los resultados apenas aportarán nada útil, pues no se abordan cuestiones claves como: qué exigencias lingüísticas impone la escuela, qué se entiende por deficiencias lingüísticas, qué problemas comunicativos se establecen con un profesor que utiliza un registro diferente... o, la más central de todas, qué significa que el lenguaje del estudiante limita su pensamiento.

En el trabajo clásico de Barnes (1971) sobre el lenguaje de la enseñanza secundaria, se llama la atención en el hecho de que el léxico del lenguaje pedagógico responde a varias categorías: puede ser específico de la materia o general; se puede comentar explícitamente o no, cumple tanto una función conceptual como sociocultural.

Desde el punto de vista del docente, todo lo que dice tiene para él una función cultural más o menos importante como apoyo de sus propios roles de docente y profesor... pero todo lo que dice también podría medirse según su función conceptual, de acuerdo con el alcance con que está siendo utilizado para organizar el tema de la lección... Para el alumno debe ser diferente. Cada nuevo ítem, primero debe parecer tener una función sociocultural – es decir, ser “el tipo de cosa que dice mi profesor de física “– y luego, en la medida en que el alumno sea capaz de usar ese ítem al hablar, pensar o escribir, éste asumirá una función conceptual. (1971:58)

Es esta función sociocultural del lenguaje del profesor la que Stubbs (1984) y Young (1993) resaltan con especial insistencia para señalar cómo el léxico específico que utiliza el docente se orienta en muchas ocasiones a legitimar su rol social. Pese a que existe un léxico específico en las diferentes asignaturas, frecuentemente, el lenguaje del profesor parece orientarse a sí mismo, a recrear un estilo oratorio determinado que apenas tiene que ver con los objetivos educativos. Muchos profesores justifican la utilización de un léxico específico desconocido para los estudiantes, por la necesidad de proporcionarles una capacidad de abstracción mayor que permita un mejor desarrollo cognitivo. De esta forma, se asume que el lenguaje escolar ha de ser cada vez más descontextualizado y abstracto.

Para Cazden (1991) la explicación del lenguaje escolar como “descontextualizado” hay que buscarla, más que en la falta de un contexto físico inmediato al que hacer referencia, , en el hecho de que el contexto que se activa refiere a “las palabras que forman los textos orales y escritos”. Por lo que, siguiendo a Anderson (1977), asume que la principal tarea de los estudiantes en el aula consiste en *recontextualizar* los contextos evocados con el lenguaje en la mente:

Generalmente se cree que conforme las personas se hacen mayores, aumenta en ellas la capacidad de pensamiento abstracto y, por consiguiente, la capacidad de hacer frente a un lenguaje abstracto, descontextualizado... El problema está en la implicación de que, puesto que el lenguaje del texto es abstracto, el pensamiento que se sigue de él es también esencialmente abstracto. El desarrollo de representaciones

¹³⁸ Para una introducción a esta relación puede consultarse el artículo de Robyn Carston (1991) “lenguaje y cognición”

simultáneas coherentes con el mensaje está relacionado directamente con la comprensión del texto, por tanto, la mayor parte de la escena debe dibujarla el lector sin ayuda alguna, y el detalle se genera basándose en lo que la memoria almacena. Si el texto está descontextualizado, entonces podríamos pensar en el proceso de su comprensión como en una recontextualización. (Citado en Cazden, 1991: 131)

Young (1993) , desde la teoría crítica de la educación¹³⁹, desarrolla las teorías de Habermas (1986) sobre la transmisión del conocimiento científico y su reflejo en la educación. La idea central de ambos pensadores es que el conocimiento científico debe superar los límites que imponen los propios científicos para entenderse cultural y lingüísticamente. En ambos autores existe un interés por reconocer otras formas de conocimiento, más allá del puramente científico, y de relacionar éste con aspectos de la vida cotidiana.

La importancia del concepto de ciencia en la obra de estos autores radica en el hecho de la repercusión que tiene en la actividad docente y que, con frecuencia, se traduce en desechar el “conocimiento vulgar”¹⁴⁰ que aportan los estudiantes sobre todo en materias muy ordenadas. Aunque en la obra de Young subyace un claro componente político encaminado a evidenciar las connotaciones entre el lenguaje del profesor y la transmisión de ideología, no deja de proporcionar acertadas descripciones de lo que ocurre en clase. Así, da cuenta de cómo actúan los alumnos ante una nueva información presuponiendo que lo que el profesor dice: es *pertinente*, tiene relación con el plan de estudios, lleva a algún sitio o será comprensible en algún momento. Pero esto no quiere decir que se produzca el aprendizaje, sino más bien, que se están aplicando estrategias escolares propias del proceso de culturización en el que están inmersos los estudiantes:

Ocurre un genuino aprendizaje conceptual cuando los discentes comprenden a su manera el (nuevo) conocimiento. (Pero).. los programas escolares son conocimientos de otros, impuestos al estudiante (por la fuerza de la autoridad) No es sorprendente que algunos escolares no se molesten en comprender por su cuenta estos conocimientos, sino que se limiten a seguir el “juego”, aprendiendo de memoria y repitiendo los conocimientos del programa” (Young, 1993:35)

Por último, el concepto de que el léxico de una determinada asignatura posee un importante papel intelectual, también obedece a una idea más profunda sobre el *conocimiento profesional* de los docentes (Porlan y Rivero, 1998) Una manifestación de esta epistemología la constituye el trato que los profesores conceden al conocimiento previo de los estudiantes y su reflejo en el subsiguiente proceso de enseñanza– aprendizaje. Harres y Krüger (2001) estudian este aspecto indicando cómo los profesores se enfrentan a la enseñanza a partir de dos concepciones distintas sobre el aprendizaje, constructivista o empirista. Los primeros aceptan el papel activo de los estudiantes en la construcción de su entendimiento del mundo, lo que les llevará a formular ideas inconsistentes o alejadas del conocimiento científico aceptado. Los segundos, enfatizan el rol del refuerzo externo en el aprendizaje y no

¹³⁹ Corriente pedagógica que surge en Alemania después de la IIGM y que trata de demostrar que la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno de la palabra: orientada a la resolución de problemas de los alumnos de forma evolutiva y mediante métodos democráticos. Para más información sobre la Escuela de Francfort, ver M. Jay (1986): *La imaginación dialéctica*, Madrid, Taurus.

¹⁴⁰ Young (1993:34) diferencia entre conocimiento espontáneo (*el entendimiento que todos desarrollamos a partir de la lengua, la cultura... puede ser casual, subliminal y puede adquirirse durante mucho tiempo*) y el formal (*la interpretación que otro hace de las cosas, es la realidad de otro. Su característica fundamental es la autoridad*)

entienden que los estudiantes puedan construir por sí mismos nuevos aprendizajes. Estas dos distintas concepciones tendrán un reflejo evidente en el léxico con que se presenten las materias y que se considere como adecuado para referirse a los contenidos tratados.

Para concluir, el léxico del profesor en sí mismo no es totalmente significativo de las relaciones comunicativas que se establecen en el aula, tal vez adquiere su verdadera dimensión, cuando se lo relaciona con las funciones metacomunicativas del habla del profesor propuestas por Stubbs. En este sentido, la investigación educativa debería orientarse más que a proporcionar una descripción pormenorizada de dicho léxico, a plantear alternativas didácticas de cómo adaptarlo a los conocimientos lingüísticos de los estudiantes y a los objetivos curriculares.

3.3. Las explicaciones del profesor

A lo largo de la década de los 60–70, se iniciaron una serie de investigaciones tendentes a estudiar la relación entre las explicaciones de los profesores y el rendimiento de los escolares. Siguiendo la metodología de proceso– producto, los estudios que se llevaron a cabo recurrieron a juicios de observadores externos sobre la actuación de los docentes. Estos observadores entresacaban del conjunto de datos que se producían en el desarrollo de la clase, aquellos que entendían más significativos o que respondían a un guión de observación previo. Trabajos como los de Anderson (1979), Good y Grouws (1977, 1979), o Evertson (1980) ilustran esta tradición investigadora cuyos resultados más notables consistieron en la elaboración de listados de categorías sobre la “buena actuación docente”.

Rosenshine y Stevens (1990:589) recogen las principales características de lo que en diferentes investigaciones se consideran actuaciones docentes eficientes:

- Iniciar cada lección con una breve revisión de lo aprendido anteriormente.
- Iniciar cada sesión con una sucinta exposición de los objetivos.
- Presentar los materiales nuevos muy lentamente, dejando tiempo para que el estudiante practique.
- Dar instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Proporcionar un alto nivel de práctica activa.
- Formular muchas preguntas para verificar la comprensión de los estudiantes.
- Guiar en la práctica inicial.
- Corregir y proporcionar retroalimentación.
- Dar instrucciones y asignar prácticas explícitas.

Esta primera línea de trabajo sobre la “claridad expositiva” apenas aportó conclusiones válidas, pese a algunos intentos de simplificar las categorías descritas (Kennedy *et al*, 1978¹⁴¹) El problema principal de este tipo de estudios radicaba en el intento de vincular claridad expositiva con buenos resultados de los estudiantes, sin llegar a proponer cómo se desarrollaban las diversas categorías contempladas en

¹⁴¹ Kennedy y sus colaboradores reducen unas 110 categorías iniciales a 4 principales: evaluar el aprendizaje de los alumnos, proveer oportunidades de aprendizaje, usar ejemplos y revisar y, organizar el material a explicar.

esa buena práctica. Es fácil de entender que en la comprensión de explicaciones no sólo influye la organización y forma de las mismas, sino que la propia actitud del estudiante, sus características personales, su interés y conocimientos previos desempeñarán un papel decisivo en este proceso. Winne y Marx (1980, 82) evidenciaron cómo la comprensión de nuevas informaciones, por parte de los estudiantes, dependía en buena medida de los conocimientos previos y las estrategias de aprendizaje aprendidas con anterioridad. Así, el aprendizaje de una nueva estrategia supone la modificación de otra preexistente lo que implica un cambio de cierto coste cognitivo; al mismo tiempo, no existe correspondencia “biunívoca” entre los objetivos instruccionales pretendidos por el profesor y el procesamiento que realmente se produce en el estudiante. En este sentido, Young, comentando a Gadamer (1984), señala que:

No hay productos normalizados ni maquinaria que extraiga la verdad. Los discentes no pueden adquirir creencias verdaderas o justificadas (conocimiento) mediante la aplicación de reglas fijas, máximas, procedimientos o procesos de producción de conocimientos, porque (...), no es esta la manera como aprenden las comunidades humanas de investigación. Por consiguiente, aplicando reglas, procedimientos o métodos fijos, los docentes no pueden producir aprendizaje, al menos, un aprendizaje del tipo abierto a la investigación, o que pueda clasificarse como logro de una ciencia justificada (conocimiento) (1993:27)

Sin abandonar el marco de investigación proceso– producto, una segunda línea de trabajos se orientó a estudiar aspectos concretos del discurso del profesor. Así, Smith (1977)¹⁴² analizó la fluidez y precisión en las explicaciones menos claras, para lo que tuvo en cuenta: falsos comienzos, vacilaciones, redundancias etc. Sus conclusiones indicaron que esta imprecisión expositiva influía negativamente en el rendimiento de los estudiantes.

Entre los estudios realizados a partir de esta segunda orientación, cabe citarse a:

1. Presentación de la información previa. a. Visión general del tema. b. Uso de los organizadores previos.	Rosenshine y Stevens (1986) Kennedy <i>et al.</i> (1978) Hartley y Davies (1976)
2. Organización de la información.	Book, Duffy <i>et al.</i> (1985) Hines <i>et al.</i> (1985) Smith (1985) Duffy, Roehler <i>et al.</i> (1985)
3. Uso de señalizaciones como marcadores de transición de unos contenidos a otros.	Gage y Berliner (1988) Winne y Max (1980) Murray (1983)
4. Uso de ejemplos.	Evans y Gimán (1978)
5. Enfatizar los puntos principales de una explicación.	Meyer (1983)
6. Establecer pausas a lo largo de la explicación	Kiewra (1985)
7. Revisar la información presentada.	Armento (1979)
8. Discurso y actitud colaboradora del docente.	Collins (1983)

¹⁴² Citado en Sánchez 1993,

9. Grado de compromiso comunicativo de los alumnos	Lemke (1982)
--	--------------

Paulatinamente, se fueron precisando diferentes recursos de los que se sirve el profesor para articular explicaciones efectivas y bien estructuradas. Chilcota (1989) diferenció ocho grupos distintos de estrategias presentes en el concepto de “claridad expositiva”:

1. Presentación de la información previa.
2. Evaluación del aprendizaje.
3. Señalización de transiciones.
4. Utilización de ejemplos.
5. Marcas de puntos importantes de la exposición.
6. Utilización de pausas discursivas.
7. Eliminación de contenidos “superfluos”.
8. Revisión de la información presentada.

A partir de estos trabajos se fue precisando cada vez más el campo de estudio, dando lugar a investigaciones más concretas sobre los conocimientos previos necesarios que han de activarse antes de la explicación (Book, *et al* 1985; Smith, 1985), el uso de ejemplos en las explicaciones (Hines, Cruickshank y Kennedy, 1985) o el papel de las presentaciones más lentas (Ruhl, Hughes y Schloss, 1987)

La claridad expositiva también puede entenderse desde una perspectiva más puramente cognitiva que implicaría atender a aspectos como la activación de conocimientos previos, la presentación y procesamiento de nuevos y la evaluación de estos últimos y del proceso en su conjunto.

Desde este punto de vista, el lenguaje del aula se orientaría hacia la construcción conjunta de significados entre los distintos participantes. En nuestro país, Coll ha sido uno de los investigadores que más ha estudiado esta relación (Coll, Onrubia y Rochera, 1995; Coll y Edwards, 1996; Coll y Onrubia, 1995, 2001), destacando cómo el sistema de construcción conjunta de significados en el aula pasa por dos momentos perfectamente diferenciados:

- El primero consiste en establecer un sistema inicial de significados compartidos. Cuando profesores y alumnos se acercan “por primera vez” a un nuevo contenido, es necesario que definan un primer “nivel de intersubjetividad” que conecte las representaciones de ambos y que permita la construcción posterior de significados.
- El segundo consiste en hacer progresar la representación de partida, ampliándola o enriqueciéndola, hasta llegar a un sistema más rico y cercano a la meta educativa.

Desde esta perspectiva constructivista, el paso siguiente consistiría en determinar las estrategias discursivas y mecanismos semióticos¹⁴³ de que se sirven profesores y alumnos cuando tratan los contenidos educativos. Coll y Onrubia (2001:25) agrupan las diversas estrategias discursivas que utiliza el profesor en tres bloques,

¹⁴³ Para Mercer (1997), las estrategias discursivas serían las formas o técnicas que emplean los profesores cuando quieren guiar la construcción de nuevos conocimientos. Por su parte, los “mecanismos semióticos” son formas particulares con que se usa el lenguaje para crear y transformar la comprensión. Se dan en situaciones de comunicación en que los interlocutores parten de representaciones particulares sobre aquello de lo que se habla, por lo que es necesario establecer un acuerdo mínimo “intersubjetivo” sobre lo que se habla, el contexto etc.

correspondientes a otros tantos componentes del proceso de enseñanza–aprendizaje:

- a. La exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos. Entre las estrategias y recursos semióticos utilizados para la activación de estos conocimientos se pueden destacar:
 - El recurso al “marco de referencia”: activación de vivencias, experiencias o conocimientos previos que se comparten o pueden compartir por pertenecer a un grupo social y cultural determinado.
 - El recurso al “marco específico de referencia”: conocimientos previos relacionados con el proceso de enseñanza– aprendizaje o que ya han sido presentados.
 - El recurso al contexto extralingüístico: objetos, acciones y acontecimientos presentes en el marco de la interacción.
 - La demanda de información a los alumnos: la petición de información sobre un tema a los alumnos puede hacerse directamente o mediante situaciones– problemas más abiertos.
- b. La atribución de un sentido positivo por parte de los alumnos al aprendizaje de los contenidos presentados. Los recursos que utiliza el profesor para que el estudiante se implique en el aprendizaje pueden ser:
 - El uso de metaenunciados: aseveraciones sobre lo que va a ocurrir en el desarrollo de la actividad (“lo que vamos a hacer ahora...”, “a continuación, hablaremos de...”)
 - La incorporación de las aportaciones de los estudiantes al discurso del profesor.
 - La caracterización del conocimiento como compartido, como estrategia de implicación de los alumnos (“a esto es a lo que *llamaremos...*”, “*habíamos dicho* que...” “recordad como *hacíamos* para...”)
- c. La elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y cercanas a la versión experta del contenido de enseñanza. Recursos de este tipo son:
 - La categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto. El profesor etiqueta contenidos o contextos nuevos a partir de los conocimientos preexistentes (“a este tipo de figura la llamaremos polígono”, “lo que vosotros llamáis redonda es en realidad una circunferencia”)
 - Los cambios en la “perspectiva referencial” utilizada para hablar de los contenidos. El profesor intenta ayudar a la creación de representaciones cada vez más complejas mediante el cambio de expresiones referenciales que evolucionan en el grado de precisión y abstracción.
 - La abreviación de determinadas expresiones. Reducción y condensación de expresiones a lo largo del proceso de enseñanza.
 - La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.

Sánchez *et al* (1993: 48–51) establecen un sistema de análisis de las distintas categorías implicadas en los procesos y estrategias anteriores. Siguiendo la terminología de la teoría de la información distinguen entre lo dado (conocimientos previos), lo nuevo (conocimientos presentados) y la evaluación como cierre del proceso informativo. En “lo dado”, diferencian entre categorías que aluden a la

activación de conocimientos previos (contexto) y, aquellas otras, que se relacionan con la implicación del estudiante en la tarea que se va a desarrollar (compromiso) Con respecto a “lo nuevo”, establecen una distinción entre, por una parte, informaciones proposicionales y estrategias reiterativas (ideas y apoyos) y, por otra, los recursos lingüísticos utilizados para articular el discurso (enlaces retóricos)

A.– LO DADO.

Contexto.

Evocación: el profesor hace referencia a los conocimientos (extraescolares o académicos) que considera ya conocidos por los alumnos: “*como ya vimos el otro día...*” “*como habéis visto muchas veces en televisión*”

Indagación: exploraciones explícitas de ideas ya conocidas por los alumnos: “*¿qué sabéis de...?*”

Reflejo: el profesor verbaliza la idea que se va haciendo sobre lo que los alumnos están pensando: “*Seguramente muchos de vosotros estáis tan acostumbrados...*”

Compromiso.

Sentido: el profesor justifica el valor o funcionalidad de lo que va a tratar: “*Esto es importante para...*”

Objetivo(s): el profesor indica cuáles son sus propósitos en la lección: “*Me gustaría que al final...*”

Compromiso: el profesor intenta fijar los papeles, actitudes y compromisos mutuos en el desarrollo del tema:

B.– LO NUEVO.

Ideas y apoyos.

Ideas: Unidades básicas de significado que constituyen el contenido de la lección. Se distribuyen jerárquicamente de acuerdo a su importancia en la estructura discursiva.

Apoyos: Recursos que el profesor utiliza para enriquecer las ideas pero sin añadir información nueva.

Enlaces retóricos.

Señales de continuidad: señales que se utilizan para indicar que se sigue hablando de un tema (“sigamos...”)

Señales de tema: utilizadas para indicar que se comienza a hablar de un nuevo tema (“otro aspecto...”)

Indicación de tema: utilizadas para indicar que se introduce un nuevo tema, identificándolo plenamente.

Retorno al índice: expresiones que sirven para volver al índice y situar el discurso con relación a él.

Resúmenes: utilizadas para remarcar el significado final de lo que se trata de explicar.

Señales de reagrupamiento: indican que ha concluido la exposición de una categoría de contenidos, y va a iniciarse una nueva (“hemos visto todas las características del fenómeno, veamos ahora...”)

Señales de superestructura: utilizadas para indicar la organización global de lo tratado y las relaciones que se establecen entre ideas (causa, problema/ solución, descripción, comparación...)

Pese a todo este nivel de detalle con el que se pueden analizar las explicaciones del profesor, no conviene olvidar que estamos hablando de comunicación oral, de interacción entre distintos participantes y que, en consecuencia, existe un alto grado de impredecibilidad y de variación en esa actuación. Young, llama la atención sobre este aspecto sirviéndose de una cierta ironía:

... la comunicación en clase es, en general, un área estructuradísima de la comunicación humana..., al menos, en las clases buenas, u ordenadas, como las que por arte de magia suelen ser casi siempre que llegan a ellas unos investigadores con magnetófono. (1993: 114)

III.– EL DISCURSO EXPOSITIVO DEL PROFESOR: ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Consideraciones previas

El corpus de datos presentados está constituido por la grabación de seis clases distintas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las que otros tantos profesores realizan explicaciones sobre contenidos y procedimientos de diferentes áreas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias, geografía)

En cuanto a la duración de las sesiones, la mayoría fue inferior a cuarenta y cinco minutos, salvo FV01 y FV06 con una hora de duración cada una.

Las explicaciones¹⁴⁴ en contextos escolares difieren no sólo por los propios estilos de los docentes, sino también, y sobre todo, por la forma del discurso que generan. En estos niveles educativos, es infrecuente que la exposición de contenidos por parte del docente ocupe todo el tiempo de la lección. Lo normal es que las explicaciones se combinen con actividades didácticas que implican la participación directa de los estudiantes, bien mediante la lectura del libro de texto, o bien mediante la resolución de los procedimientos tratados (operaciones matemáticas, análisis lingüísticos, interpretación de gráficas...)

Para identificar los diferentes DEP generados en estos niveles educativos, podemos utilizar las siguientes variables:

- **Objetivos:**
 - La explicación se dirige a la presentación exclusiva de contenidos.
 - La explicación combina la presentación de contenidos y procedimientos.
- **Actividad didáctica:**
 - La explicación es la única actividad que se desarrolla en la sesión de trabajo.
 - La explicación es una actividad más.
- **Novedad:**
 - La explicación presenta por primera vez contenidos y procedimientos.
 - La explicación es una actividad de repaso de sesiones anteriores.
- **Utilización del libro de texto:**
 - La explicación se realiza tras una lectura previa de informaciones del libro del alumno.
 - La explicación se realiza sin contar con el libro de texto.

¹⁴⁴ Referidas únicamente a conceptos y procedimientos curriculares.

De acuerdo con estas variables las seis grabaciones realizadas se podrían clasificar como sigue:

	OBJETIVOS		ACT. DIDÁCTICA		NOVEDAD		RECURSOS EMPLEADOS	
	S Ó L O CONTENIDOS	CONTENIDOS + PROCEDI.	Ú N I C A ACTIVIDAD	M Á S ACTIVIDADES	PRIMERA V E Z	ACTIVIDAD DE R E P A S O	C O N LECTURA	S I N LECTURA
FV01	✓		✓		✓		✓	
FV02	✓			✓	✓			✓
FV03	✓		✓		✓		✓	
FV04		✓		✓		✓		✓
FV05		✓		✓	✓			✓
FV06	✓		✓		✓		✓	

1.1. Lectura, procedimientos e interacción.

En una primera clasificación del DEP, podemos distinguir entre el que se dirige a presentar contenidos recogidos en textos escritos y el que los relaciona con procedimientos de áreas.

- Explicaciones de lecturas. Una buena parte de las explicaciones del profesor en el aula se dirigen a preparar o aclarar lecturas del libro de texto del estudiante o de materiales complementarios. La explicación cumple así con un doble objetivo, aclarar los contenidos tratados y contribuir a un mayor desarrollo de la comprensión lectora. Este recurso es frecuente en áreas como Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias Naturales, en las que los textos escritos ocupan gran parte del libro de texto.

En este tipo de actuación se produce una secuencia discursiva en la que se alterna la lectura con la explicación, en un orden por lo general fijo, aunque también se dan casos en los que la explicación antecede a la lectura. De este modo, se podría considerar que la explicación se organiza a partir de informaciones ya presentadas y que el profesor considera necesario aclarar, resumir o remarcar. Es pues el material leído el que determina la orientación de la explicación pudiéndose prever, en cierta medida, los aspectos en los que previsiblemente incidirá el profesor.

- Explicaciones de procedimientos. En determinadas áreas y temas, las explicaciones suelen relacionarse con procedimientos curriculares concretos. Así, por ejemplo, en matemáticas una parte importante del currículo se

orienta al dominio de operaciones y expresiones algorítmicas. Lo mismo ocurre en lengua cuando los estudiantes tienen que practicar el análisis oracional. En estos casos, las explicaciones del profesor pueden resultar más “directas” en la medida en que los referentes sobre los que se trabaja están presentes en todo momento. La explicación de conceptos suele ser breve pues lo que interesa es aplicarlos en ejemplos concretos. De este modo, se produce una secuencia característica en la que a la explicación sigue una aplicación inmediata que abre un proceso de ejemplificaciones diversas.

En ambos casos existe un alto componente interactivo entre profesor y alumnos que condiciona la amplitud de la explicación y los recursos a utilizar. El profesor intenta constantemente evaluar el nivel de comprensión y de implicación de los estudiantes con el tema tratado. Tanto en su discurso como en su comportamiento, esta preocupación se manifiesta en fórmulas y recursos comunicativos diversos. Cuando percibe que parte de la explicación resulta difícil, no se ha percibido por distracciones o el clima de la clase no es el adecuado, puede recurrir a:

- a. Profundizar en los aspectos que considere más problemáticos con ejemplificaciones, apoyos gráficos o resúmenes más precisos.
- b. Presentar una breve recapitulación de lo tratado.
- c. Llamar la atención individual o grupalmente como forma de mantener el control sobre la clase.

En el primer caso, si se sigue sin obtener una respuesta positiva de los alumnos, el profesor puede entrar en una espiral explicativa sobre aspectos obvios o secundarios para la explicación (como ocurre en FV.01)

En ocasiones, las explicaciones complementarias del profesor se dirigen a dar respuesta a dudas planteadas por algún estudiante. En estos momentos el sentido de refuerzo general de dichas explicaciones puede perderse si el resto de los estudiantes no han oído la consulta o no están prestando atención. Es lo que ocurre en (1) con una intervención del profesor focalizada hacia el estudiante que le consulta y en un volumen de voz bajo que no puede ser percibido por el resto de estudiantes. Para que no se produzca una ruptura prolongada en el discurso, estas explicaciones suelen realizarse a un ritmo más rápido de lo normal¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Símbolos utilizados en las transcripciones:

§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
/	Pausa corta, inferior a medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5 »)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(1) EST.– Por qué, que porqué hay más/ grados/ en invierno (())

PRF.– Eso/ es que oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí↑, había una temperatura/ las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero había muy poquita diferencia/ entre el invierno y el verano, no había↑ ni una estación calurosa ni el invierno era frío↑ como estamos acostumbrados aquí,/ y nos resulta un poco difícil//
 ↓Nos resulta un poquito difícil// contemplar este clima/ pero, ¿por qué?↑ ↓Porque no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima./ O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (FV.03. 108–117)

En el segundo caso, la recapitulación puede resultar beneficiosa para el desarrollo general de la explicación pues supone un pequeño inciso en el que se vuelve a presentar la información tratada.

Este tipo de *recapitulaciones* pueden marcarse expresamente con fórmulas de presentación de resúmenes o adoptar una forma interactiva como en (2)

(2) PRF.– Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolver/ esos paréntesis. Fran↑ ¿por favor?// Fran, a ver↑. ¿DOOS POOR/ diez equis?

EST.– ((quince)) equis más veinte (FV.04. 130–132)

Aquí el profesor al percibir la distracción de un estudiante, decide implicarlo en la explicación previa haciendo que su intervención sirva, al mismo tiempo, de refuerzo general para el resto de la clase.

El último es, sin duda, el más problemático pues supone una parada del proceso expositivo y comprensivo, en la que se remarcan los distintos roles de los participantes.

Por lo general, las llamadas de atención suelen producirse en un tono de voz bajo en comparación con el resto de emisiones. De este modo se intenta no romper el clima de atención y colaboración establecido en momentos anteriores. En este sentido, es frecuente que aparezcan acompañadas con el mitigador *por favor* (3,4) lo que hace que se puedan interpretar como peticiones corteses.

(3) PRF.– Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°pero bueno Alberto, por favor!.°)

EST.– Es que es tonto, profe. (FV.03.42.45)

(4) EST.– (LEE: En el Hemisferio Norte el desierto del Sahara (África) desierto de Arabia y una extensa zona del sureste de Asia y el desierto de (()) desiertos costeros de América del Norte. En el Hemisferio Sur, desiertos de Australia, África y América del Sur

EST.– (RISAS)

PRF.– (° Por favor ¿eh? °)

EST.– (RISAS)

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

°()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

(RISAS, TOSES, GRITOS)

aaa alargamientos silábicos.

nn alargamientos consonánticos.

PRF.- Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es (FV.03. 49–53)

Con este tipo de expresiones el profesor busca la colaboración e implicación de los estudiantes con él mismo o con la tarea que se desarrolla. Otro caso distinto es el de llamadas que sólo se pueden interpretar como órdenes (5) reforzadas con expresiones evaluativas: *¿vale?, ¿queda claro?...*

(5) (*°He dicho Estela°*), *¿vale?// (FV.05. 142)*

Por último, las llamadas de atención pueden adoptar un sentido de amenazas (6,7) tanto por la acción que refieren (*ya veremos, hablaré*) como por las indicaciones temporales que utilizan (*luego, después...*) y la personalización de las mismas.

(6) (*°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh?°*) *Bien. (FV.05. 157–158)*

(7) (*° ya veremos lo que ocurre Daniel luego, después ↓°*) (*FV.04. 39*)

A diferencia de este primer grupo, existen otras que se realizan en un tono de voz normal o incluso más alto (8,9) Con ellas se produce una ruptura temporal del orden expositivo en momentos en que el profesor considera necesario recomponer el clima de atención general de la clase. Estas llamadas suponen un reforzamiento de los roles escolares.

(8) *PRF.– menos por más menos ¿vale?// ¿Qué tengo que hacer a continuación? Todos los términos en equis// LOS DEJO// Y PASO al primer miembro/ Estoy HARTA↑ de estar diciendo↓/ esa misma frase ((ESCRIBE))*

EST.– (MURMULLOS)

PRF.– A ver, ¿qué pasa aquí?

EST.– (()) (FV.04.33–38)

(9) *¡Que te estés quieto! ↑ (2) ¿Vale?// Eso. Vamos a ver, me parece que nos (FV.01.41)*

2. Estructura del Discurso Expositivo:

En el corpus analizado se puede identificar una estructura simple sobre la que se organiza la mayor parte de las explicaciones. En todas es posible distinguir entre: presentación del tópico general (introducción), desarrollo del tópico y subtópicos (desarrollo) y conclusión. En estas tres partes nos encontraremos con recursos discursivos diversos como las ejemplificaciones, los resúmenes, los sumarios o las aclaraciones.

A) La introducción.

Esta primera parte cumple con un doble objetivo, presentar el tópico general que se va a tratar, e intentar recuperar los conocimientos previos que se poseen sobre el tema.

El tópico general que se pretende trabajar suele presentarse en el primer momento de la explicación:

(10) Bueno↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a estar viendo ahora, son los que producen// el movimiento. (FV.02. 1-2)

En ocasiones, la formulación del tópico está cerca del lenguaje pedagógico específico del profesor y, en este sentido, evoca los objetivos de aprendizaje:

(11) Venga. **Hoy vamos a explicar**↑/ los complementos/ del verbo. ¿de acuerdo? Bien. (FV.05.1)

(12) salían↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? **Ahora ya vamos a aprender**/ a// darles un nombre a esos complementos/ ¿de acuerdo? Los (FV.05.5-6)

En estos tres primeros ejemplos, el tópico se acompaña con expresiones formadas por una perífrasis verbal con verbo de acción psicológica y un adverbio temporal. También, aparecen plurales superiores o inclusivos (la acción referida implica conjuntamente a profesor y alumnos) con los que el profesor pretende mostrar cierta solidaridad o acercamiento con la tarea que él mismo plantea.

El tópico general también puede presentarse mediante una secuencia interactiva dirigida a implicar a los estudiantes en la actividad:

(13) PRF.- Tropical. Y por último nos queda↑/ ¿eh? en torno a los dos Trópicos↑ ¿eh? a las dos partes, a las dos Hemisferios de la Tierra↑/ que es el Trópico de Cáncer↑ y el Trópico de Capricornio↑, ¿y a ése se le llama↑?

EST.- Desértico.

PRF.- Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto (FV. 03. 18-22)

Por último, el tópico general de una explicación concreta puede ser, a su vez, un subtópico de otro más general en el conjunto de la lección:

(14) Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto acabamos los TRES/ CLIMAS/ que están dentro de la zona intertropical↑: FV.03.22-23)

Por otra parte, en la introducción nos encontramos resúmenes utilizados para recuperar la información presentada en momentos anteriores o para activar conocimientos enciclopédicos previos de los estudiantes. Según quien participe en la construcción del resumen podemos distinguir entre resúmenes interactivos y monogestionados.

Los primeros de ellos responden a la típica secuencia educativa IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) con preguntas aisladas que el profesor va formulando progresivamente,

(15) PRF.- Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima↑?

EST.- (MURMULLOS)

PRF.- Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona↑ es la que estamos viendo en este ((tema))? Decírmelo.

EST.- El tropical (JALEO)

PRF.- ¿Cómo?

EST.- El tropical (JALEO)

PRF.- No, no, EN EL TEMA↑. En el tema↑ (FV.03. 1-8)

o bien, con preguntas que se formulan sobre información que se acaba de presentar:

(16) PRF.- Dentro de la zona intertropical hemos dado ya↑/ chiss// ¡Por favor!/ Hemos dado ya↑ la zona situada en torno al Ecuador que ¿cómo se llama ese clima?

EST.- Ecuatorial.

PRF.- Luego hemos dado↑/ la zona al norte y al sur de este clima↑ ¿Cómo se ((le)) denominaba?

EST.- Tropical

PRF.- Tropical. Y por último nos queda↑/ ¿eh? en torno a los dos Trópicos↑ ¿eh? a las dos partes, a las dos Hemisferios de la Tierra↑/ que es el Trópico de Cáncer↑ y el Trópico de Capricornio↑, ¿y a ése se le llama↑?

EST.- Desértico. (FV.03. 12–21)

En cuanto a los resúmenes construidos exclusivamente por el profesor cumplen, de igual modo, con la función de activar lo ya conocido:

(17) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. **Hasta ahora/ hemos analizado** las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN↑/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a (FV.05.2–5)

(18) Lo que **habíamos estado viendo eran/** sobre los avances/ avances en la agricultura/ creo recordar, ¿no?/ que habíamos estado hablando sobre que/ sobre que/ se había suprimido el barbecho,→ os recuerdo que/ **os había comentado** lo que significaba una tierra en barbecho/ ¿eh? Y **os había dicho** que se era/ se dividía la tierra en dos o en tres partes, dependía/ ¿eh? y una parte se dejaba (FV.01. 1–5)

(19) cebada. Esto era uno de los nuevos avances. Otro avance, recordáis que **os conté** que/ se habían metido, se habían introducido nuevos cultivos: el maíz, → la cebada;→ generalmente cultivos/ que proceden de América ¿queda claro? Cultivos procedentes de América que no se conocían en Europa antes del siglo dieciocho ¿eh?. Y luego, oh, **recordáis** que se había, os dije también que se habían (FV.01. 19–23)

En estos tres ejemplos el carácter recordatorio del resumen se refuerza con indicadores temporales diversos (en negrita) que remiten a sesiones anteriores: *hasta ahora, habíamos estado viendo, recordáis, recuerdo.*

La introducción suele concluir con una secuencia de cierre en la que se alterna el resumen con un sumario bien de lo ya visto (20) o de lo que se va a presentar (21):

(20) PRF.- Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto acabamos los TRES/ CLIMAS/ que están dentro de la zona intertropical↑:

EST.- ¿Sii? ¿sii?

PRF.- ecuatorial↑/ tropical↑/ y desértico↑, ¿de acuerdo? Venga. Abrimos la página,/ (FV.03. 22–25)

(21) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. Hasta ahora/ hemos analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN↑/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos/ ¿de acuerdo? Los complementos del verbo// (ESCRIBE) los principales/ son/ estos tres: es objeto

directo, el objeto indirecto y el objeto o complemento circunstancial (ESCRIBE)/
(FV.05. 2-8)

B) El desarrollo.

Tras la introducción se entra en el desarrollo de los contenidos que implicados en el tema. Esta parte suele iniciarse inmediatamente, bien con una referencia expresa a alguno de los tópicos particulares que se va a desarrollar (22) o sin ninguna alusión al mismo (23,24):

(22) PRF.- Ríos. Sííí. En el desierto hay un montón↑ de ríos. ¿Vale?/// Vamos a ver↑. COMO HEMOS DADO EN OTROS ANTERIORES TEMAS/ ¡Ángel!/
Vamos a ver su situación↑,/ la temperatura,/ las precipitaciones,/ los ríos/ y la vegetación./ Leticia, empieza a leer. Chiss. Situación.
EST.- (LEE) (FV.03. 37-41)

(23) Bueno↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo ahora,/ son los que producen/// el movimiento.
Cuando algo/ se pone en movimiento,/ inmediatamente está↑, como consecuencia, produciendo energía.
Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar↑ de dos formas./ El movimiento puede ser SOBREEE// el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, puede ser en CAÍDA↑ de un cuerpo, la caída LIBRE↑ de los cuerpos. La caída (FV.02.1-7)

(24) de la historia del siglo veinte está↑ en esto ¿eh? en esto, ¿vale?. Entonces, habíamos, ah, nos habíamos quedado en que vivían en unas viviendas horroooooas,→ que se habían construido de forma rápida, que no reunían las condiciones de habitabilidadaad→ ¿eh?, que había hacinamiento, → había, nos habíamos quedado ahí. ¿Vale? Bueno, vamos a// LEER, dice los obreros desde ahí/ lo vamos a ir leyendo ¿de acuerdo? Venga. Ah, ¿quieres empezar tú? (FV.06. 7-12)

La diferencia entre estos tres ejemplos de desarrollo del primer tópico es evidente. Así, mientras que en el primer caso (22) el tópico forma parte de un sumario anterior, en el siguiente (23) se inicia, sin más, el desarrollo del mismo y, en el último (24), se espera a la lectura del material del alumno para tratarlo. En este sentido, el tópico también puede aparecer formando parte de la indicación del material que se va a consultar:

(25) ¡Que te estés quieto! ↑ (2) ¿Vale?/// Eso. Vamos a ver, me parece que nos quedamos↑ en consecuencias que tuvo la revolución industrial ¿eh? en/ es que no, no tienen numeración/ es en la hoja num- en la hoja quinta ↑ ¿eh? donde pone C: Consecuencias de la revolución/ AGRÍCOLA // ¿vale? Venga. Lee.// Que parece que tienes ganas. (FV.01. 41-45)

Tras este primer momento, se inicia la explicación en sí del tópico. En ocasiones esta explicación se produce tras la lectura de un texto escolar por lo que la forma que adopta está próxima al resumen:

(26) EST.- (LEE: El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur)

PRF.- Chiss// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos.
 Vamos a ver, SE SITÚA[↑]/ chiss// (°¿pero bueno Alberto, por favor!. °)
 EST.- Es que es tonto, profe.
 PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios[↑]. Tenéis el mapa. Otras veces (FV.03. 41–45)

Los restantes tópicos se van presentando según el orden que se recoge en el sumario introductorio (27,28), o el que impone el material de consulta (29,30)

(27) La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética.
Vamos con la potencial[↑]./ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a (FV.02.47–49)

(28) ¿vale?/ Vamos a ver ahora, al OBJETO INDIRECTO/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma (FV. 05. 82–83)

(29) hemos dicho, el Sahara./ ¿De acuerdo?/ Vale./ Vámonos a las temperaturas y precipitaciones./ Ya no hay nada más que decir en ese tema[↑] ¿eh?. Venga,/ Dani// temperaturas. (FV.03. 80–82)

(30) cuadro.// En ese cuadro tenéis LA DIFERENCIA/ ENTRE lo que es artesanía y lo que es industria. (FV.01.220–221)

En el caso de explicaciones relacionadas con procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis oracionales...), el orden de aparición de los tópicos está determinado por el propio procedimiento trabajado que se supone conocen los estudiantes:

(31) Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//[↓] ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME (FV.04. 1–2)

(32) equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas,[↑] lo único que se me convierte en positiva ¿vale? ((/)) Bueno./ Entonces, teniendo estos denominadores// TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números,/[↑] pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la (FV.04.50–55)

(33) PRF.- compró/ un/ regalo/ Vamos a ver/ Analizamos[↑]// Analizamos esta oración y sabíamos analizar y decir sujeto,/ la niña,

EST.- predicado.

PRF.- y ¿predicado verbal?

EST.- Compró un regalo.

PRF.- compró un regalo, predicado verbal[↑], [compró un regalo]

EST.- [compró un regalo]

PRF.- Muy bien. De acuerdo. Bien. ¿EL NÚCLEO DEL SUJETO ES?

EST.- la niña

PRF.- la niña, muy bien. ¿El núcleo del predicado?

EST.- compró

EST.- compró que es el verbo.

PRF.- compró es el verbo. El núcleo del predicado siempre hemos dicho que ERA UN// VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que

era / un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un (FV.05.15–29)

Junto a todo esto, el desarrollo de la secuencia expositiva está marcado por la utilización de una amplia variedad de recursos discursivos (repeticiones, contrastes, ejemplos, aclaraciones, resúmenes e, incluso, argumentaciones y descripciones) que contribuyen a configurar la especificidad de este tipo de discurso. En consecuencia, parece lógico detenerse en la identificación de este tipo de recursos en el corpus que acompaña este trabajo.

Para la definición y análisis de cada uno de estos recursos seguiré los trabajos de Ortega y Labarta (2001) y Ortega (2001)

B.1.– Reiteraciones.

Para Ortega y Labarta la reiteración consiste en *repetir de una manera u otra un cierto fragmento de lo ya emitido, para aclararlo, corregirlo, resaltarlo, evaluarlo o simplemente facilitar la progresión del discurso (op. cit. 57)*

Dichos autores diferencian entre reiteraciones textuales, de insistencia y reformulativas que, en el caso del presente corpus se corresponden con los siguientes ejemplos:

B.1.1.– Reiteraciones textuales: Los segmentos que se repiten pueden estar formados por expresiones idénticas

(34) hombre trabaja con las MANOS, / *es un trabajo manual* ¿eh? mientras que en la industria/ *es un trabajo* en cadena. ¿Eso qué *significa*?↑ ↓*Significa* que yo, yo no (FV.01. 239–240)

(35) cuerpos o bien, en un *movimiento rectilíneo*/. *Rectilíneo* como normalmente es el *movimiento* que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana.→ *El movimiento rectilíneo* que nosotros utilizamos al andar. → *El movimiento rectilíneo* que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a– a su presa. → ↓*En movimientos* muy cortos,/ *rectilíneos*/ normalmente. No (FV.02–67–71)

(36) No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página setenta y tres./ El ecuatorial↑/ ¿*Veis que apenas HAY/ OSCILACIÓN?*// ¿eh? ¿En lo que es la gráfica↑ donde, donde muestra la lluvia y el calor↑? ¿lo veis?↑ Pone temperatura/ ¿lo veis?/ Bien, pues la línea↑/ ROJA// es lo que está midiendo la temperatura media de cada mes. ¿*Veis que apenas hay oscilación* entre ENERO/ y el resto de los meses/ hasta diciembre?. *APENAS/ hay oscilación* de temperaturas (FV.03.95–101)

(37) La primera hoja diferente que veáis/// *Ahí tenéis un cuadro* /// Mirar *ahí hay, tenéis un cuadro* en el que↑ aparece. ¿No tenéis vosotras dos esas, esas// hojas? En la hoja que ya es diferente, que ya es distinta. Tiene un mapa de Europa con el ferrocarril abajo. ¿Lo veis? *Ahí, Ahí* en la parte superior izquierda *tenéis un cuadro*./ En ese *cuadro tenéis* LA DIFERENCIA/ ENTRE lo que es artesanía y (FV.01. 216–220)

o sinónimas:

(38) ciudades/ ¿eh? a las ciudades buscando trabajo en las fábricas. ↓Si yo ahora os hago una pregunta, os pregunto ¿de dónde son vuestros padres? ¿A ver? ¿De (FV.01.71–72)

(39) Una hormiga[↑]/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada (FV.02.23–24)

(40) COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este complemento[↑] le vamos a LLAMAR OBJETO DIRECTO/ OBJETO DIRECTO/ (ESCRIBE) Y diréis (FV.05.24–27)

En ambos casos, se busca conseguir un efecto eminentemente textual para facilitar la comprensión del discurso. Como se puede apreciar, las reiteraciones aparecen distribuidas en distintas partes del discurso –en la presentación (40), en ejemplos (39), en resúmenes (35)– o junto a otras secuencias como las descripciones (37)

B.1.2. Reiteraciones de insistencia. El objetivo que se busca con este tipo de reiteraciones es remacar una idea o captar la atención de los estudiantes en un momento determinado de la exposición. Para lograr dichos propósitos, los elementos que se repiten suelen estar formados por la misma expresión y aparecer contiguos unos a otros:

(41) Chiss// ¿Qué clima[↑] estamos dando? ¿Qué zona?[↑] ¿Qué zona[↑] es la que (FV.03. 3)

(42) Setenta y seis// Venga. Y SE VAN A REPETIR[↑], SE VAN A REPETIR[↑] de (FV.03. 31)

(43) SI VEIS[↑],/ HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (FV.03.67)

(44) LA MÍNIMA[↑],/ la mínima/ puede estar por loos veintiii/ cuatro–, entre (FV.03.103)

(45) PERO FIJAROS[↑], fijaros[↑]/ que en el desértico ¿(()) unas temperaturas (FV.03.124)

En otros casos, las expresiones que se repiten pueden aparecer separadas por otras evaluativas (46) o, incluso, por segmentos proposicionales amplios (47):

(46) setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA[↑]/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (FV.03.116–117)

(47) Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las gráficas[↑]. MIRAR LAS GRÁFICAS[↑] de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico[↑]. Mirarlo (FV.03.91–93)

El sentido de insistencia de estos recursos hace que, en ocasiones, estén próximos a los resúmenes proposicionales.

(48) Y el dos?, no puedo REPETIR/ ningún/ factor, NO LO PUEDO REPETIR./ (FV.04.7)

(49) MIEMBROS (19») (ESCRIBE) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// (FV.04.13–15)

(50) ser:// UN MÚLTIPLO DE LOS TRES A LA VEZ,(4>>) UN MÚLTIPLO/ DE LOS TRES/ A LA VEZ, pero tiene que ser, el múltiplo más pequeño que tenga los tres a la vez↑./ Luego, tengo que elegir LOS FACTORES/ COMUNES Y NO (FV.04.83–85)

B.1.3. Reiteración reformulativa: Este tipo de reiteración está formado por segmentos que comparten formas o rasgos de sus respectivos significados y que refieren a un mismo objeto o circunstancia (op. cit. 62) Es un recurso para expresar de otro modo lo ya dicho, bien ampliando el significado o aclarándolo con expresiones más cercanas al léxico conocido.

(51) industria o la agricultura de esta, de este tipo, la agricultura industrial [A]genera beneficios, genera, [B]genera remanente de dinero que sobra. Un remanente de dinero. (FV.01. 150–152)

(52) tanto el clima como la Tierra↑ [A]han ido variando, [B]han ido cambiando ¿no?/ pues (FV.03.167)

En estos dos primeros ejemplos, la reiteración se realiza aprovechando una de las expresiones recogidas en el segmento A (*genera, han ido*) y ampliando el significado de la otra (*beneficios por remanente de dinero*) o sustituyéndola por un sinónimo (*variando por cambiando*)

La reiteración reformulativa también suele utilizarse para la aclaración o ejemplificación de conceptos. Es lo que ocurre en (53) con la explicación del concepto “doble turno” introducido en [A] y que se aclara en el segmento siguiente diferenciando entre *turno que iba por la mañana* y *turno de la tarde noche*.

(53) ejemplo, vosotros ya no lo habéis vivido↑, pero en los años, a principio de los ochenta cuando vosotros nacisteis, los colegios tenían [A]doble turno,/ es decir, incluso los niños de preescolar. Los niños de preescolar, [B]había un turno que iba por la mañana ↑, de nueve a dos, estoy hablando de los niños de preescolar de, de, de cinco años y de cuatro años, iban un turno de nueve a dos y luego, OTROS NIÑOS iban en el turno de la tarde noche. Iban desde las tres a lass/ Porque en el/ porque no había colegios, no había colegios para toda la (FV.01.127–133)

En (54) el concepto que se quiere aclarar es el de *oscilación de temperaturas entre el día y la noche*, para ello se recurre a un ejemplo que se desarrolla en [B] construido con expresiones como *subir o bajar* y *diferencia*. El segmento [B] concluye con una nueva reformulación de la idea inicial (*fuerte oscilación por una diferencia muy grande*) que se presenta como resumen para los alumnos.

(54) que nos llama la atención es que hay [A]una fuerte oscilación de temperaturas entre EL DÍA// y LA NOCHE.// Imaginaros lo que es↑

[B]SUBIR/ o BAJAR/ y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y la noche ¿eh?/
Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las (FV.03.85–91)

También, podemos encontrar reformulaciones en explicaciones sobre procedimientos. Así, en (55) se considera necesario reformular el concepto de *simplificar una fracción* para lo que en el segmento [B] se introduce una referencia a un procedimiento implicado en dicho concepto. En (56) la reformulación se dirige exclusivamente a remarcar la actividad que han de realizar los estudiantes, en este sentido, puede también entenderse como una reiteración de insistencia.

(55) equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si [A]se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? [B]¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? (FV.04.50–51)

(56) tengo que hacer obligatoriamente [A]la descomposición factorial de cada uno de los tres números, // ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que hacer [B]la descomposición factorial, ↑ pues en otro papel ↑ o en otro sitio.// ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial ↑ de ciento (FV.04.54–57)

Por último, nos podemos encontrar con encadenamientos de reformulaciones, como sucede en (57) La primera reformulación que aparece desarrolla la idea de “oscilación mínima de temperaturas” ([A]oscila muy poquito) con dos secuencias [B] diferentes. La segunda de dichas secuencias puede entenderse como reformulación, a su vez, de la primera ([B] había muy poquita diferencia entre el invierno y el verano, [B₁] no había ni una estación calurosa ni el invierno era frío) Tras esta primera reformulación, se inicia otra que desarrolla la idea de que aquí no estamos acostumbrados a ese clima ([A] como estamos acostumbrados aquí, y nos resulta un poquito difícil... contemplar ese clima [B] no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima) Toda la secuencia concluye con una nueva reformulación sobre la expresión “*el mismo clima*” aparecida en el último segmento [B] y que ahora se reformula con uno nuevo (*la misma temperatura*)

(57) Eso/ es que [A]oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí ↑, había una temperatura/ las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero [B]había muy poquita diferencia/ entre el invierno y el verano, [B₁]no había ↑ ni una estación calurosa ni el invierno era frío ↑ [A]como estamos acostumbrados aquí, y nos resulta un poco difícil// ↓Nos resulta un poquito difícil// contemplar este clima/ pero, ¿por qué? ↑ ↓porque [B]no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima./ O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja (FV.03.109–115)

B.2. Contrastes.

Jenaro Ortega (op. cit. 85) define los contrastes como un procedimiento que permite *destacar con precisión los aspectos por los que se diferencian dos conjuntos de información* (por lo que) *su uso en el transcurso de la lección es de gran ayuda para la comprensión de lo que se expone.*

En el contraste se pueden identificar cuatro elementos claramente diferenciados: encabezamiento (a), dos contrastandos (b,c) y resumen (d)

(58) Una hormiga[↑]/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// (a) ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?[↑] ↓De la masa del cuerpo./ (b) La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// (c) a la masa del león ¿está claro?/ (a) Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender?[↑]// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo./// (b)↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ (c) al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa. (b)En esos momentos la velocidad que lleva ES ENORME/ y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser[↑] una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ (c)No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, además[↑],/ durante más tiempo//. (d)Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// (d)Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo. (FV.02.21–37)

En este primer ejemplo nos encontramos con una secuencia de tres contrastes encadenados. En los dos primeros se identifican claramente los cuatro elementos a que se aludía arriba:

- Encabezamiento: (a) ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?[↑] ↓De la masa del cuerpo. (a) Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender?[↑]// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo.
- Contrastandos: (b) La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// (c) a la masa del león ¿está claro? (b)↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ (c) al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa.
- Resumen: (d)Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo.

El tercer contraste sólo está formado por los elementos contrastados y el resumen, faltando el encabezamiento.

La falta de algún o algunos de los elementos de los contrastes suele ser habitual cuando aparece este recurso. Así, nos encontramos con contrastes en los que se omite el resumen (59) o, incluso, el encabezado y el resumen (60):

(59) Primera cosa[↑], (a)¿en qué se diferencia la artesanía de la industria? Mirar, primera cuestión. EN eh los medios de producción, ¿eh? en los medios de producción. Mirar. (b)Primera cosa, en la artesanía, el lugar donde trabajan los

artesanos ES/ UN/ TALLER ¿queda claro? (c)Mientras que/ en/ la industria[↑], el lugar donde se trabaja es en una fábrica ¿vale? (FV.01.226–230)

(60)↓Pues, fijaros, (b)que los talleres artesanales producen muy poquitos beneficios/ muy pocos beneficios, ¿eh?/ Y los productos que hacen SON CAROS/ ¿Eh?/ (c)Frente/ a/ la industria/ La industria puede/ pue/ al/ al poder hacer muchos productos/ puede hacer/ puede sacar muchos beneficios y sus productos pue/ son muy baratos/ Mirad, esta idea/ ¡hum! Tenemos un poco una idea/ equivocada de (FV.01.320–324)

B.3. Aclaraciones.

La finalidad de este recurso consiste en *aclarar (y) delimitar o precisar lo que, por diversos motivos, pudiera entorpecer la comprensión de determinados elementos de información o conducir a equívocos o inferencias incorrectas* (op. cit. 174)

Frecuentemente, con la aclaración se abre un inciso explicativo que, dependiendo de la información presentada, puede suponer una ruptura del continuo expositivo y afectar a la comprensión.

Un caso de este tipo se recoge en (61) en donde la información que se incluye en la aclaración es de carácter parentético (guarda poca relación con la precedente)

(61) La energía[↑]/ siempre, sea del tipo que sea,// se mide en unas unidades concretas/ se llaman Julios.//

↓Los Julios (()) del señor que demostró/ este tipo/ de energías/ Ernest Jule/. Era un señor inglés/ y debido aaa/ su nombre,/ se le dio/ el nombre a la unidad de energía./ Jule, en castellano/ Julios.

La velocidad[↑], ya sabemos nosotros, que se puede medir o/ en kilómetros por (FV.02.38–43)

En ocasiones, la aclaración presenta informaciones referidas a procedimientos que facilitan el seguimiento de la exposición y, por tanto, su comprensión:

(62)Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios[↑]. Tenéis el mapa. Otras veces ((os)) he puesto aquí el mapa/ el mapa grande para que lo vierais, pero ahora no hace ni pizca de falta porque lo tenéis[↑]/ con los nombres en vuestros libros ¿lo veis todos[↑]? Bien. Dinos/ lo que ((dice)) Sigue. (FV.03.45–48)

(63)Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen[↑]. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS (FV.03.53–54)

(64)No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página setenta y tres./ El ecuatorial[↑]/ ¿Veis que apenas HAY/ OSCILACIÓN?// ¿eh? ¿En lo que es la gráfica[↑] donde, donde muestra la lluvia y el calor[↑]? ¿lo veis?[↑] Pone temperatura/ ¿lo veis?/ Bien, pues la línea[↑]/ ROJA// es lo que está (FV.03.95–98)

También, la información que se decide aclarar puede ser de fondo o auxiliar, recuperada para el desarrollo de la nueva información:

(65) COMO ES ENERGÍA↑/ también se mide// (ESCRIBE) en/ julios. La masa se seguirá midiendo en kilogramos y la altura/ en metros./ Y lo que sí que nos tenemos que recordar, del otro trabajo, en las fuerzas y los movimientos es, ¿cuál era el valor↑/ de la gravedad? ¿A ver?

EST.– ((Nueve coma [ocho]))

PRF.– [Nueve] coma ocho/ metros por segundo cuadrado//
Entonces (FV02. 60–65)

(66)en otro sitio./// ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial↑ de ciento cincuenta,/ cien/ y sesenta/ (ESCRIBE) RECUERDO/// que siempre tengo que empezar/ a elegir los divisores/ más pequeños que tenga cada uno/ de ellos ¿está claro? Si un número puede ser divisible enntre dos y entre tres./ siempre empiezo por el divisor más pequeño, el dos ¿de acuerdo?// ¿Ciento cincuenta entre dos a? (FV.04.57–62)

Por último, con las aclaraciones se puede perseguir un efecto de resalte informativo o, como en (67), una llamada de atención que no llega a interrumpir la exposición general.

(67)(()) Yo lo que oigo, setenta y cinco. Setenta y cinco ya no es divisible, esto está dedicado a ti/ Iván./ Setenta y cinco ya no es divisible entre dos./ LO ES entre (FV.04.64–65)

B.4. Ejemplos.

En general, los ejemplos sirven para aclarar aspectos confusos de la explicación, para reforzarla o para, en el caso de los procedimientos, desarrollarla.

Los ejemplos son, tal vez, uno de los recursos más característicos del discurso expositivo en general y, de forma más marcada, del discurso expositivo pedagógico. Ortega, justifica la utilización de ejemplos por la necesidad de *hacer más accesible cierta información que, por haber sido planteada en términos generales o demasiado abstractos, queda alejada de la experiencia de quienes escuchan o les resulta difícil de comprender* (op. cit. 142) Esta afirmación le lleva a establecer una relación inversa entre el grado de concreción de la información presentada y la aparición de ejemplos (>grado de concreción <posibilidad de ejemplos) Esta explicación es válida para casos como los que se presentan a continuación:

(68)Pero no, unas son máquinas de vapor y otras son máquinas hidráulicas. Una máquina hidráulica, por ejemplo, es, eh es la de un molino Habéis visto alguna vez un molino de, un molino de// de agua↑. Es decir, la piedra del molino de a lo mejor de, de moler↑, se mueve porque pasa un riachuelo por debajo y hace mover, la, la, esto es, esto es, fuerza hidráulica. ¿Vale?. Y otra cosa es↑ la fuerza (FV.01.208–212)

(69)Si os dais cuenta↑,/ en LOS DOS// depende/ de la masa/ del cuerpo// que va/ a desarrollar esa energía; es lógico./// No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA↑// que,/ por ejemplo, ↓un elefante//.
Una hormiga↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada (fv.02.20–24)

En (68), el ejemplo que se presenta es el de un molino de agua para explicar el concepto de máquina hidráulica. En (69) se ejemplifica el concepto energía y su relación con la masa del cuerpo, con un ejemplo bastante ilustrativo en el que se contraponen una hormiga y un elefante.

Pero, sin embargo, en los contextos escolares, la presentación de ejemplos a lo largo de la exposición no siempre obedece a los motivos señalados por Ortega. Conviene tener presente que aquí, a diferencia de otros niveles educativos, el control de la situación de clase, del orden y el mantenimiento de la atención, es una de las preocupaciones del profesor. En este sentido, los ejemplos pueden aparecer no sólo relacionados con conceptos abstractos sino con otros más concretos pero que el profesor entiende que no son adecuadamente percibidos por los estudiantes.

(70) especie de segunda revolución industrial ¿eh? en los años sesenta, setenta ¿eh? Y ese es el motivo, por ejemplo en esos años/ [Móstoles tenía,/ tenía unos cuatro mil habitantes, lo que era Móstoles↑ era esto] ¿eh? *Por ejemplo, prácticamente ya no quedan, ya no quedan casas de esa época. Pero para que os hagáis una idea, todas las casitas chiquititas y bajitas que hay alrededor de la, de la- del Pradillo y algunas otras que hay yendo hacia, hacia la Casa de la Cultura ¿eh? ERAN el cogollo de Móstoles.* Es decir, en los años setenta↑ Móstoles tiene cuatro mil (FV.01. 62–68)

(71) pasado? Pues que [apenas esos cursos fluviales EXISTEN] porque, bueno,/ se sabe que ahí hubo un río PERO/ apenas/ pasa agua↑ ¿de acuerdo? *Es como si ahora mismo aquí (()) tuvieseis/ eel Jarama ¿eh? pues de buenas a primeras aquí cambiara la temperatura→/ hiciera muchísimo calor→/ (()) las temperaturas que hay a lo largo del día y la noche→/ y ese río desapareciera por años y años y años y años (())* No que estáis acostumbrados a verlo unos días más alto,/ unos días más bajo pero siempre hay agua ¿no? ¿eh?, siempre hay/. Pero en estos ríos ya no, en estos ríos ya no. *Es como si viéramos ahí el váter/* y todos los años secos. *HABRÍA/ PERSONAS* que nacerían y no conocerían ese río↑, no lo (FV.03.172–180)

En (70) el aserto que posteriormente se ejemplifica es que Móstoles apenas tenía unos cuatro mil habitantes y era muy pequeño. Se podría pensar que la aparición del ejemplo es necesario, porque los estudiantes difícilmente se hacen una idea de lo que pudo ser dicho pueblo comparado con los doscientos mil habitantes que tiene en la actualidad. Pero dicho referente no es desconocido para los estudiantes, ya que la mayor parte de ellos visitan asiduamente los pueblos natales de sus padres y, por tanto, están familiarizados con lugares más pequeños que donde viven. Es la propia dinámica de la clase, de poca participación, lo que hace que el profesor intente ser más claro y atraer a los alumnos a la explicación. Algo similar ocurre en (71) en donde el aserto inicial es que en el desierto hay ríos que han desaparecido por el cambio climático. Los ejemplos que ilustran esta idea es la referencia a una posible desecación del Jarama (los estudiantes viven en Arganda) y, para reforzar esta idea, al váter del colegio. En ambos casos los conceptos presentados no son para nada abstractos sino que hay que pensar más bien en estrategias

discursivas relacionadas con el deseo de captar la atención de los estudiantes.

Por otra parte, los ejemplos aparecerán en diversos lugares del desarrollo de la lección. Así nos encontramos ejemplos en ejemplos (72) o ejemplos en contrastes (73) o en presentación de tópicos (74):

(72)↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva ES ENORME/ y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser↑ una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, además↑,/ durante más tiempo//. Ya depende (FV.02. 28–34)

(73)Pero, también puede haber/ LA/ eh ENERGÍA↑ que se desarrolla CUANDO/ un cuerpo se pone en movimiento. Bien sea↑ la fotografía que tenéis ahí↑// de cómo entra la bala↑// a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme que produce,/ o bien puede ser,/ cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO↑ en el que estamos en estado de reposo↑ y nos ponemos en movimiento. (FV.02. 9–13)

(74)Vamos con la potencial↑./ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a depender↑ de la masa del cuerpo↓./// No es lo mismo tirar una piedrecita chiquitita/ desde lo alto/ de una/ ventana en un tercer piso, a tirar un pedruscazo así de grande/ (FV.02.49–52)

Por último, en el caso de explicaciones sobre procedimientos, los ejemplos suelen presentarse al principio de la exposición para retomarse a lo largo de la misma. Es el caso de *La niña compró un regalo* en FV.05.

(75)plural/ ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos/ pronombres/ ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es OBJETO/ DIRECTO. Yo puedo decir/ María–, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (ESCRIBE)/ he sustituido un regalo por el pronombre lo/ que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/ Juan/ come/ pan/ (FV.05. 50–55)

B.5 Resúmenes.

El resumen consiste básicamente en presentar de forma condensada la información que ha aparecido previamente (resumen recapitulativo) o que se expondrá a continuación (sumario) Al hablar de la introducción, aludía a la activación de este recurso para traer a primer plano los conocimientos previos de los estudiantes necesarios para la mejor comprensión de lo que a continuación se vaya a tratar. En el desarrollo de la secuencia expositiva, nos encontramos, también, con resúmenes de este tipo.

Así tenemos resúmenes en:

- La presentación y desarrollo de un tópico:

(76)compró es el verbo. El núcleo del predicado siempre hemos dicho que ERA UN// VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que era / un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este complemento↑ le vamos a LLAMAR OBJETO DIRECTO/ OBJETO DIRECTO/ (ESCRIBE) Y diréis vosotros, y ¿POR (FV.05.27.31)

(77) ¿Recordáis lo que os conté de que– de que para mejorar las– las– las– eh, para mejorar las industrias y las máquinas ↑ y para ir renovando las máquinas se necesitan capitales ¿eh? y que estos capitales// bien, generalmente los ponen los empresarios o bien, tienen que FORMAR/ EMPRESAS, es decir, sociedades anónimas donde pequeños/ pequeñas gentes que tienen un pequeño capital pone ese dinero y se convierten en inversionistas, ¿vale? ¿eh? A través de qué↑, a través de todo esto que va a venir abajo. Sigue. (FV.06.140–146)

(78)MIEMBROS (19») (ESCRIBE) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES.// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO.// (FV.04.13–15)

▪ Al final de un tópico o un ejemplo:

(79)La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética. (FV.02.47–48)

(80)COMO ES ENERGÍA ↑/ también se mide// (ESCRIBE) en/ julios. La masa se seguirá midiendo en kilogramos y la altura/ en metros./ Y lo que sí que nos (FV.02.60–61)

(81) Vamos con la potencial↑./ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a depender↑ de la masa del cuerpo↓.// No es lo mismo tirar una piedrecita chiquitita/ desde lo alto/ de una/ ventana en un tercer piso, a tirar un pedruscazo así de grande/

Depende de la masa,// y también, depende de la altura↑. ↓No es lo mismo tirarla desde aquí/ que tirarla desde un séptimo piso//. Pero claro,/ todos los cuerpos EN LA CAÍDA LIBRE están/ influenciados con/ la fuerza de la gravedad con que la Tierra está atrayendo a los cuerpos// Luego, realmente,/ está dependiendo, ↑/ la energía potencial, DEL PESO// que es la masa↑ por la gravedad/ Y, ¿de qué?/ ↓De la altura de donde se tire. (FV.02–49–59)

(82) Juan/ lo/ come/ Y/ el objeto directo es/ lo. ¿De acuerdo? ¿A qué es fácil?/ El objeto directo ya lo tenemos identificado de esas dos formas que hemos dicho/ (()) preguntar el sujeto ¿QUÉEE compra la niña? Si la respuesta es un regalo, ese es el objeto directo/ o sustituyendo/ por el pronombre/ correspondiente/ ¿De acuerdo? Bien/ Pues eso es lo que había que saber del/ OBJETO DIRECTO, (FV.05.77–81)

(83) Más diez↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación?↑ ↓Todos los términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ los que estén el segundo miembro.// Y todos los términos INDEPENDIENTES QUE ESTÉN/ los dejo y LOS QUE NO/ LOS PASO./ La misma martingala de todas// las ecuaciones./ Veinte equis más/ nueve equis/ MENOS veinticinco equis,/ igual. (FV.04.151–155)

B.6. Descripciones.

Como ya se indicó en (2.3.1) al tratar de los géneros y secuencias textuales, lo normal será que aparezcan conjuntamente varios de ellos a la vez. De este modo, en el corpus analizado, nos encontramos con ejemplos de descripciones como:

(84) cuerpo se pone en movimiento. Bien sea la fotografía que tenéis ahí // de cómo entra la bala // a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme que produce, / o bien puede ser, / cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO en (FV.02.10–12)

(85) Mirar, mirar, ahí tenéis, mirar la foto de ahí arriba. Mirar esta es una máquina, estan, no la veréis bien en la foto. Es una máquina, es una máquina para hilar, para hacer BOBINAS, bobinas de hilo, de lana. Vamos a ver, ¿habéis hecho (FV.01.156–158)

(86) Mirar, tienen dos filas.

¿Cuántos tienen arriba?

Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince. Quince bobinas arriba y se supone que otras quince abajo. Fijaros, esta máquina, esta máquina, A LA VEZ puede preparar, quince bobinas, bueno más de quince bobinas, treinta, treinta bobinas porque hay dos filas, a lo mejor, incluso, hay cuatro filas, no se ve más que dos filas arriba. Puede hacer a la (FV.01.182–190)

(87) setenta y cinco, la página setenta y cinco, vemos como ya ahí LA LÍNEA // oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo? // Oscila un poquito más/ las temperaturas, la máxima/ es un poquito más alta // y la mínima (()) Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico, YA LA CURVA/ como que/ como que se nota mucho más ¿no? // Eh? // Hasta aquí/ abajo/ arriba/ y abajo// es una montaña ¿verdad? Se nota, (FV.03.116–121)

C) La conclusión

El final de la lección en principio obedece a un esquema bastante rígido, se presenta un resumen, que puede acompañarse de un sumario de lo expuesto (88, 89), de una referencia a lo que se verá en la próxima sesión o las actividades que los alumnos deben realizar en casa (90, 91):

(88) [Nueve] coma ocho/ metros por segundo cuadrado// Entonces nosotros estamos sabiendo qué energía desarrolla, o bien la caída libre de los cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a- a su presa. → En movimientos muy cortos,/ rectilíneos/ normalmente. No se consideran los curvilíneos para nada aunque haya un giro raro/ raro la gacela y- y el león vaya detrás/ de- de la gacela./ ¿Vale? (FV.02.65–73)

(89) Vale. No me digáis que no lo tenéis fácil en este tema ¿eh?. PRECIPITACIONES, casi nulas e inexistentes. VEGETACIÓN, nula o inexistente ¿eh? O sea que es muy difícil las características (FV.03.185–187)

En (88) primero se presenta el resumen que se amplía con un sumario de todos los ejemplos presentados con anterioridad. En (89), al contrario, el resumen se construye sobre el sumario de las características del clima desértico.

En estos niveles educativos, lo normal será acompañar los resúmenes finales con indicaciones de actividades “para casa”:

(90)¿Sí?/ Bien/ PUES AHORA,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explicación,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner ahora ejercicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas formas, os VAIS A ESTUDIAR, DIGO A ESTUDIAR/ no digo leer/ , estudiar la teoría del OBJETO/ DIRECTO y del OBJETO/ INDIRECTO/ ¿Vale? PARA EL PRÓXIMO DÍA/ Y/ hacéis los ejercicios que voy a poner ahora/ ¿Vale?/ Venga vamos a ver.(FV.05.205–211)

Éste, junto a la introducción, son los momentos más problemáticos de la lección pues hay que intentar captar la atención de los estudiantes recurriendo, entre otros recursos, a amenazas y elevación del tono de voz, en un ambiente general de protestas.

(91)PRF.– Bien, vamos a ver. Esa pregunta del documento dos↑ vamos a (()) y↑// chiss. Bueno hoy ya no nos da tiempo, entonces lo que vamos a hacer es lo siguiente. PARA CASA↑. ((El)) mismo↑ esquema que hemos hecho del clima// tropical↑ y ecuatorial↑/ lo hacemos con el desértico↑.
 EST.– ¡No, no!
 PRF.– MAÑANA LO MIRO, lo miro, ¿eh? y pongo nota de quien lo ha hecho y quien no y/ lo hacemos en la pizarra. Y EL RESUMEN↑.
 EST.– Esquema y resumen.
 PRF.– Esquema y resumen. Pero no olvidéis (())
 EST.– Pero ya lo tenemos hecho profe (JALEO)
 PRF.– Y otra cosa↑, que no se me olvide, que se me ha olvidado de la semana pasada, que QUIEERO↑ EL RESUMEN DE LO ANTERIOR. Os quedan dos resúmenes y un esquema.
 EST.– (()) que voy a hacer (JALEO)
 PRF.– Esquema. ↑ Vamos a ver.
 EST.– (JALEO)
 PRF.– Fran/ Fran/ atiéndeme/// Fran // atiéndeme./ RESUMEN DEL [TROPICAL]
 EST.– [al y del desértico]
 PRF.– y resumen del desértico y esquema del desértico. ¿De acuerdo?
 EST.– (JALEO)
 PRF.– ¡Desértico Fran!↑
 EST.– Ah, ah. (JALEO)

Por último, un aspecto distintivo de los finales de las lecciones en estos niveles es que pueden producirse de forma brusca sin incluir un resumen o indicación de actividades. En ello intervienen elementos extradiscursivos que enlazan con múltiples situaciones de las que se pueden producir en el aula: recriminación a algún estudiante o a la clase en su conjunto, distractores externos... Es lo que sucede en FV.04, cuando la clase termina bruscamente al entrar la Jefe de Estudios para informar de una actividad general de Centro.

3. Gestión de la información en el discurso expositivo.

Si queremos conocer con mayor precisión las características distintivas del discurso expositivo del profesor (DEP), una vez descrita su estructura formal habría que analizar el modo en que se gestiona la información en dicho discurso.

Este último aspecto presenta una importancia decisiva con respecto a la incorporación de jóvenes extranjeros en procesos de enseñanza reglada en una L2 ya que, como indicaba en 2.4, supone atender al modo en que se realiza el flujo informativo así como a las ayudas que el hablante ofrece para procesar la información.

Para dar cuenta de dicha gestión informativa, habrá que atender a cómo se gestionan los recursos retóricos, referenciales, temáticos y focalizadores.

3.1. Gestión retórica.

Como ya se indicaba en (2.4.2.a) al hablar de la gestión retórica, cuando iniciamos un discurso tenemos en cuenta cuatro criterios distintos: la exigencia del tema a tratar, la audiencia, el género y la credibilidad del orador.

El primero de estos aspectos, la exigencia del tema, está determinado por la propia situación del contexto educativo. Que lo que el profesor exponga será siempre pertinente con el proceso de aprendizaje es algo que todos los estudiantes presuponen. No obstante, el profesor puede reforzar esa idea de pertinencia haciendo referencia a alguno de los aspectos del currículo escolar o a la distribución y organización de las lecciones. Es lo que ocurre en (15) con la mención expresa al tema general (*No, no, EN EL TEMA ↑. En el tema ↑*) o en (11) en donde la profesora se limita a exponer lo que se va a tratar sin más (*Venga. Hoy vamos a explicar ↑/ los complementos/ del verbo, ¿de acuerdo? Bien*) Aquí, la pertinencia del tema para los alumnos es clara y directa ya que viene determinada por el área que imparte la profesora: “la profesora de lengua explicará cosas de lengua”.

La adecuación a la audiencia aparece marcada de forma expresa desde el principio con expresiones que suponen un refuerzo de los distintos roles que se establecen en la escuela. En (15) la profesora inicia la sesión mandando callarse a los estudiantes a los que se refiere con el término “chicos” (*Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima ↑?*) por lo que lo que venga a continuación estará determinado por esta primera intervención. En ocasiones, como en (10), la omisión de elementos de apertura es otra forma de marcar los roles de los participantes. La profesora decide empezar la exposición del tema sin más, porque está en una situación de poder que se lo permite (*Bueno ↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo ahora,/ son los que producen/// el movimiento*)

Ahora bien, el discurso pedagógico no se puede entender como una constante reafirmación de roles. En el habla del profesor, también, aparecen expresiones

propias de los estudiantes que se emplean como recursos estratégicos de acercamiento a la realidad de la clase, de facilitar la comprensión de los contenidos o, incluso, de búsqueda de una cierta complicidad e implicación de los alumnos. Así nos encontramos, entre otras, con:

- Proformas¹⁴⁶: *subir o bajar* (54)
- Unidades fraseológicas: *de buenas a primeras* (71)
- Diminutivos: *muy poquito, un poquito difícil* (57), *casitas chiquititas y bajitas* (70)
- Coloquialismos: *ni pizca de falta* (62), *como que se nota* (87), *martingala* (83), *a lo mejor* (86)
- Lenguaje infantil: *pedruscazo* (74)

Por otra parte, la credibilidad del orador dependerá de las relaciones que hasta el momento se hayan establecido y de la valoración que del mismo tengan los estudiantes. No obstante, los profesores tienden a introducir en su discurso marcas de “legitimación” con las que indican la veracidad y coherencia de lo expuesto. Así, en el corpus, aparecen expresiones como: *es lógico* (69)

En cuanto al género discursivo, y de acuerdo a lo que se señalaba en 2.4.2, cuando nos enfrentamos a un discurso albergamos unas expectativas informativas relacionadas con las características específicas de ese género. Expectativas que, citando a Gil y Whedbee (2000:42), se relacionan no sólo con la estructura, sino con el vocabulario, la sintaxis, las maniobras argumentativas o los recursos que aparecerán. Según avanza nuestro conocimiento sobre los distintos géneros somos capaces de prever gran parte de la totalidad del discurso (Batjijn, 1982)

Sin embargo, como ya señalaba anteriormente, en contextos escolares, la familiarización con las distintas secuencias expositivas curriculares es parte, también, de los contenidos de aprendizaje de los alumnos. O, si se prefiere, los estudiantes se encuentran en un periodo en el que todavía no dominan el género discursivo expositivo del profesor, por lo que están limitados para efectuar predicciones sobre su contenido (Mehan, 1979)¹⁴⁷.

Pese a esto, en las grabaciones realizadas, llama la atención que apenas existan referencias expresas a la estructura que va a seguir la exposición, ni tan siquiera en los primeros momentos de iniciarla. Sólo nos encontramos con algunas expresiones repartidas aleatoriamente que aluden a partes concretas del discurso:

- *ya no hay nada más que decir en ese tema* (29)
- *ahora ya hemos terminado de momento la explicación* (90)
- *Objeto indirecto... que es el segundo que tenemos aquí en este esquema* (28)
- *esto no es que lo tengáis que poner en resumen* (63)
- *nos tenemos que recordar del otro trabajo* (65)
- *recuerdo que siempre tengo que empezar* (66)
- *vamos a poner otro ejemplo* (75)
- *ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento* (76)

¹⁴⁶ Expresiones significativamente extensas (*verba ómnibus*)

¹⁴⁷ El modelo que elabora Mehan sobre los componentes de la lección (II, 3.1) forma parte de la competencia comunicativa del docente que no es la misma que la que los alumnos poseen.

Este comportamiento podría deberse al hecho de que el profesor dé por supuesto ese conocimiento sobre la estructura discursiva de su materia y, por tanto, considere innecesaria su explicitación. Así parece reflejarse, también, en las expresiones con las que se alude a la actividad que se va a desarrollar en la correspondiente sesión de trabajo:

- *Voy a poner aquí una oración y vamos a ver, vamos a analizarla (17),*
- *es el que vamos a dar hoy (20),*
- *como hemos dado en otros anteriores temas (22),*
- *los dos tipos de energía más importante que vamos a estar viendo ahora (23),*
- *lo vamos a ir leyendo (24), ¿qué clima estamos dando? (41)*

Las proformas con los verbos *dar* o *ver* (*estamos dando, hemos dado, estar viendo*) son características del discurso pedagógico y aparecen empleadas como sinónimas de estudiar. Con ellas se alude a un amplio conjunto de actividades didácticas y de procesos discursivos (leer, escribir, subrayar, ejemplificar, resumir...) que, cuando son conocidos por los destinatarios, pueden servir como activadores de esquemas de conocimiento. Cuando no es así, parecen utilizarse como indicadores de actitud frente a la tarea escolar y remiten a un comportamiento “adecuado” y conocido. En este sentido, establecen un marco contextual al discurso en el que aparecen claramente definidos los distintos roles de los participantes, así como los objetivos y las actividades que se emprenderán.

Por último, a lo largo de los textos analizados, se puede identificar con precisión el modelo de secuencia expositiva que se presentaba en el capítulo anterior. Como se recordará, se recogía el modelo propuesto por Adam (1992) en el que se planteaba que en una explicación se partía de un esquema inicial (**Ei**) con la presentación de un objeto complejo (**Oc**), entendido como algo difícil o desconocido. Este esquema inicial se plantea para dar respuesta a una pregunta que abre un esquema problemático (**Ep**) en el que el objeto se entiende como problema a resolver (**Op**). A dicho problema se aporta una respuesta que inicia un esquema explicativo (**Ee**) que hace accesible el objeto (**Oe**). En cada uno de estos esquemas se plantean distintas proposiciones de forma que la última enlaza con la que se planteó en un principio (**P⁰**).

Un ejemplo del desarrollo de dicha secuencia puede identificarse en el siguiente ejemplo:

(58) ./// **Ei** [No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA[↑]// que,/ por ejemplo, ↓un elefante//. Una hormiga[↑]/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.]/ **Ep** [¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?[↑]] **Ee**[↓De la masa del cuerpo./ La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// a la masa del león ¿está claro?/ Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender?[↑]// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo./// ↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva ES ENOORME/ y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser[↑] una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, además[↑],/ durante más tiempo//. Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// Por lo tanto, la energía cinética nos

está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo]. (FV.02.21–37)

Esquema inicial (Ei) →	Pregunta ¿por qué? →	Esquema problemático (EP) →	Respuesta → Porque	Esquema Explicativo (Ee) →
<p>Objeto complejo (Oc)</p> <p>[No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA↑// que, por ejemplo, ↓un elefante//. Una hormiga↑/ va/ a moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.]</p>	<p>∅ “¿Por qué son distintas ambas energías?”</p>	<p>Objeto problemático (Op)</p> <p>[¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?]</p>	<p>[∅ Depende]</p> <p>De la masa del cuerpo</p> <p>De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo.</p>	<p>Objeto explicativo (Oe)</p> <p>P³[No es lo mismo la energía... va a por la presa]</p> <p>P⁴[En esos momentos la velocidad que lleva... durante más tiempo//].</p> <p>P⁵[Ya depende de/ la constitución... en movimiento.//]</p> <p>P⁶[Por lo tanto, la energía cinética... locidad que lleve// dicho cuerpo]</p>
<p>(Pe⁰)</p> <p>“la energía que desarrolla el león es distinta a la de la hormiga”</p> <p>↑</p>		<p>Pe¹</p> <p>“relación la energía que se produce en el movimiento y seres”</p>	<p>Pe²</p> <p>“La masa y la velocidad son distintas”</p>	<p>Pe³ “La energía depende del movimiento”</p> <p>Pe⁴ “La energía que desarrolla el león es distinta a la del leopardo”</p> <p>Pe⁵ “La energía depende de la constitución de los seres”</p> <p>Pe⁶ “La energía cinética depende de la masa del cuerpo y de la velocidad”.</p>

3.2. Gestión referencial.

Como ya indicaba en II.2.4.2.b al hablar de la referencia, este es un recurso básico en el Análisis del Discurso en la medida en que proporciona indicaciones acerca del estatus que se concede a la información en cada momento. Así señalaba cómo el grado de explicitación de los distintos referentes estará en relación con el nivel de accesibilidad para el destinatario del discurso. Al mismo tiempo, es también una estrategia discursiva general mediante la cual se hace progresar la información manteniendo la cadena de referentes cuando ésta se debilita.

Desde esta doble dimensión (cognitivo– lingüística) se intentará analizar como se refleja la gestión referencial en los datos presentados en este trabajo.

En un primer momento, el mantenimiento de los referentes textuales se consigue mediante procedimientos léxicos, entre los que destacan:

a) Las repeticiones:

En 3.1.b.1 se presentaban una serie de ejemplos sobre distintos tipos de reiteraciones. Abundaban los casos en los que la repetición se realiza mediante expresiones idénticas:

(35) cuerpos o bien, en un *movimiento rectilíneo*/. *Rectilíneo* como normalmente es el *movimiento* que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana.→ *El movimiento rectilíneo* que nosotros utilizamos al andar. → *El movimiento rectilíneo* que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a– a su presa. → ↓En *movimientos* muy cortos,/ *rectilíneos*/ normalmente. No (FV.02–67–71)

(46) setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí *LA LÍNEA* ↑/ *oscila un poquito más*, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ *Oscila un poquito más*/ las (FV.03.116–117)

b) Sustitución por sinónimos:

(51) industria o la agricultura de esta, de este tipo, la agricultura industrial [A]*genera* beneficios, genera, [B]*genera remanente de dinero* que sobra. Un *remanente de dinero*. (FV.01. 150–152)

(52) tanto el clima como la Tierra ↑ [A]*han ido variando*, [B]*han ido cambiando* ¿no?/ pues (FV.03.167)

c) Sustitución por hipónimos:

(71) seis/ *eel Jarama* ¿eh? pues de buenas a primeras aquí cambiara la temperatura→,/ *hiciera muchísimo calor*→/ (()) las temperaturas que hay a lo largo del día y la noche→// y *ese río*

d) Sustitución por proformas léxicas:

(54) que nos llama la atención es que hay [A]*una fuerte oscilación de temperaturas* entre EL DÍA// y LA NOCHE// Imaginaros lo que es ↑ [B]*SUBIR/ o BAJAR*/ y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y

e) Sustitución por Metáforas:

(87) Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico,/ YA LA CURVA/ como que/ como que se nota mucho más ¿no? ↑ ¿Eh? ↑ Hasta aquí/ abajo/ arriba/ y abajo// *es una montaña* ¿verdad? Se nota ↑, (FV.03.116–121)

Otros procedimientos de referencia léxica¹⁴⁸ consisten en establecer relaciones por campos semánticos entre distintas expresiones. Bien porque compartan algún rasgo semántico común como en (54) (*oscilación– diferencia*):

(54) que nos llama la atención es que hay [A]*una fuerte oscilación* de temperaturas entre EL DÍA// y LA NOCHE// Imaginaros lo que es ↑ [B]*SUBIR/ o BAJAR*/ y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y la noche ¿eh?/

¹⁴⁸ También recogidas en 3.1.b.1.3 como reiteraciones reformulativas.

Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las (FV.03.85–91)

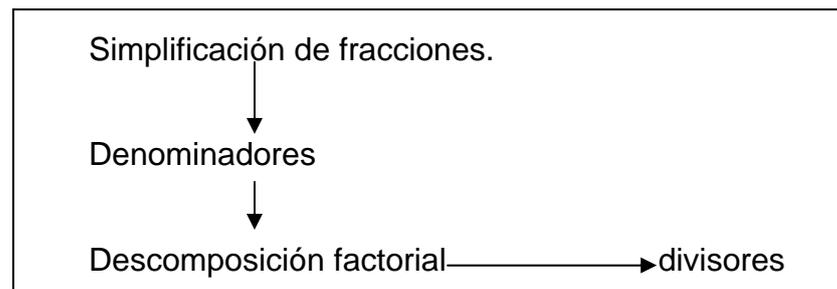
bien porque remitan a un conocimiento específico de alguna área curricular:

(32) equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas, ↑ lo único que se me convierte en positiva ¿vale? ((/)) Bueno./ Entonces, teniendo estos denominadores/// TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números.// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la (FV.04.50–55)

o, también, porque supongan un conocimiento más general (del mundo):

(77) ponen los empresarios o bien, tienen que FORMAR/ EMPRESAS, es decir, sociedades anónimas donde pequeños/ pequeñas gentes que tienen un pequeño capital pone ese dinero y se convierten en inversionistas, ¿vale? ¿eh? A. (FV.06.143–145)

En estos dos últimos ejemplos (32, 77) las relaciones léxicas sirven para activar esquemas de conocimiento más amplios. Así, en el primer caso (32) con el concepto de “simplificación de una fracción” aparece un esquema específico de matemáticas en el que toman sentido el resto de expresiones:



La referencia también se puede mantener mediante procedimientos específicamente gramaticales. Aquí me centraré en el análisis de las formas deícticas en su función exofórica y endofórica.

La deixis exofórica refiere a una realidad extralingüística que recoge los elementos del contexto situacional. Es decir, sirve para indicar personas, objetos, tiempos y lugares presentes en el acto de la enunciación.

Las referencias exofóricas son numerosas en todos los registros realizados pues con ellas el profesor mantiene la referencia al contexto, lo que le permite regular la distribución de roles (deixis personal), desarrollar procedimientos y captar la atención (deixis espacial) y organizar el trabajo (deixis temporal)

Las marcas de primera y segunda persona son las que indican más claramente la deixis personal y aparecen con profusión a lo largo de todas las grabaciones, pues con ellas refuerza los distintos roles:

(67)(()) Yo lo que oigo, setenta y cinco. Setenta y cinco ya no es divisible, esto está dedicado a tú/ Iván./ Setenta y cinco ya no es divisible entre dos./ (FV.04.63–65)

(92) Tú eres el primer día que viernes a clase ¿verdad? (FV.01.36)

(93)ahí/ lo vamos a ir leyendo ¿de acuerdo? Venga. Ah, ¿quieres empezar tú? (FV.06.12)

También contribuyen a establecer el marco de la exposición, diferenciando entre las personas de la enunciación, lo que facilita su seguimiento:

(75)plural/ ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos/ pronombres/ ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es OBJETO/ DIRECTO. Yo puedo decir/ María-, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (ESCRIBE)/ he sustituido un regalo por el pronombre lo/ que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/_ (FV.05. 50–55)

(38) ciudades/ ¿eh? a las ciudades buscando trabajo en las fábricas. ↓Si yo ahora os hago una pregunta, os pregunto ¿de dónde son vuestros padres? ¿A ver? ¿De (FV.01.71–72)

(94)¿De acuerdo? Bien. Yo voy a poner ahora una oración en la pizarra y la vamos a (FV.05.9)

(95)Eso/ es que oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí↑, había una (FV.03.109)

Así, en 75,38 y 94 el profesor, al utilizar la primera persona (con pronombres expresos o marcas verbales), está señalando la actividad que él realiza tanto individual como colectivamente (*vamos*) Con la segunda persona (38 y 94), el profesor queda al margen de la acción (tenéis, sabéis...) que se está refiriendo. En ambos casos, la aparición expresa del pronombre personal es una forma de redundancia que introduce una señal de atención con respecto a lo que se va a decir.

Por otra parte, la deixis exofórica también puede establecer relaciones espacio-temporales o remitir a objetos, personas o circunstancias del contexto.

En el primer caso, se utiliza bien para indicar la actividad que se va a desplegar en la sesión:

(10) Bueno↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo **ahora**,/ son los que producen/// el movimiento.(FV.02. 1–2)

(11) Venga. **Hoy** vamos a explicar↑/ los complementos/ del verbo, ¿de acuerdo? Bien. (FV.05.1)

(12) salían↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? **Ahora** ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos/ ¿de acuerdo? Los (FV.05.5–6)

o bien, para referirse a la secuencia de presentación de tópicos:

(90)¿Sí?/ Bien/ PUES **AHORA**,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explicación,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner **ahora** ejercicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas (FV.05.205–207)

(76) UN// VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí **hasta ahora** decíamos que era / un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. **Ahora** ya vamos ¿POR (FV.05.26–27)

(2) PRF.– **Ahora** me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resoluciona (FV.04.130)

Para marcar esta referencia espacio temporal encontramos una clara preferencia por las construcciones con “ahora”, tanto en contrastes (*hasta ahora/ ahora*) como en procedimientos de focalización en la presentación de tópicos (*ahora ya...*)

El otro grupo de expresiones exofóricas está constituido por formas que remiten a objetos, normalmente relacionados con la clase (la pizarra y los textos en ella escritos– 97,98,100–, con el libro de consulta– 96,99– o con la propia aula–101–):

(96)cuerpo se pone en movimiento. Bien sea↑ la fotografía que tenéis **ahí**↑/// de cómo (FV.02.10)

(97)hacemos esta pregunta al sujeto y la respuesta **ES/ ESTA,**/ eso es objeto directo. (FV.05.39)

(98)Entonces, lo ponemos **aquí**, OBJETO DIRECTO. Los pronombres que pueden (FV.05.47)

(99)Mirar, mirar, ahí tenéis, mirar la foto de **ahí arriba**. Mirar esta es una máquina, (FV.1.156)

(100)Exactamente/ ya no tenemos que poner **allí** a su madre porque a su madre la (FV.05.200)

(101)*Depende de la masa,*// y también, depende de la altura↑. ↓No es lo mismo tirarla desde aquí/ que tirarla desde un séptimo piso//. Pero claro,/ todos los (FV.02.49–50)

También, la referencia puede establecerse con la circunstancia o la actividad que se está desarrollando, normalmente la lectura de libro de texto (102,103) o el clima de la clase (8):

(102)Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta **ahí**, quietos/ hasta **ahí**, paraos. Vamos a (FV.03.42)

(103)acuerdo? Entonces, como **aquí** te pone/ y te explica, es muy curioso,/ lo de/ (FV.03.159)

(8) A ver, ¿qué pasa aquí (FV.04.37)

En cuanto a la deixis endofórica (el contexto referido se sitúa en el propio discurso), podemos distinguir los siguientes casos:

- a) Deixis textual. Como ya indiqué anteriormente, este término nos permite identificar los recursos que utilizamos para referirnos a algún fragmento del discurso.

(104)Bueno, vamos a ver, según **lo que** nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. **Esto** no es que lo tengáis que poner en resumen↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS (FV.03.53–54)

(77)¿Recordáis **lo que** os conté de que– de que para mejorar las– las– las– eh, A través de qué↑, a través de todo **esto** que va a venir abajo. Sigue. (FV.06.140, 145–146)

(105)¿Queda claro? **Esto** lo puede hacer/ la industria, pero no/ el taller artesanal. El taller artesanal no tiene capacidad de hacer todos los pares de zapatos o todos los coches que quiera/ solamente↑ unos poquitos ¿Eh?/ ¿Qué quiere decir **esto**?↑ (FV.01.317–319)

(106) Frente/ a/ la industria/ La industria puede/ pue/ al/ al poder hacer muchos productos/ puede hacer/ puede sacar muchos beneficios y sus productos pue/ son muy baratos/ Mirad, **esta idea**/ ¡hum! Tenemos un poco **una idea**/ equivocada de (FV.01.322–324)

(107) calurosos// y, SOBRE TODO, sobre todo, quiero que tengáis en cuenta/ **lo** de la variación de la temperatura entre el día y la noche ¿eh? Bien./// Vámonos a por (FV.03.134–135)

En estos casos, la referencia a unidades textuales previas se establece utilizando anáforas extendidas o globalizadas (*esto, eso*), con pronombres átonos (*lo*), con construcciones de relativo (*lo que*), o con grupos nominales plenos (*esta idea, una idea*)

También, la deixis textual se establece con diversos tipos de marcadores discursivos (*en primer lugar, lo primero, luego, después, además...*)

(31) Bueno, **lo primero** que hago es averiguar/ el mdm (*ESCRIBE*) de los (FV.04.1)

(16) PRF.– **Luego** hemos dado[↑]/ la zona al norte y al sur de este clima[↑] ¿Cómo se ((le)) denominaba?

EST.– Tropical

PRF.– Tropical. Y **por último** nos queda[↑]/ ¿eh? en torno a los dos Trópicos[↑] (FV.03. 14–18)

- b) Deixis fórica. Establecida mediante la utilización de pro-formas que mantienen una relación con una expresión previamente o posterior de la que obtienen su significado pleno.

(83) los que estén el segundo miembro.// Y todos los términos INDEPENDIENTES QUE **ESTÉN**/ **los** deajo y **LOS QUE NO**/ **LOS PASO**./ La misma martingala (FV.04.151–152)

(17) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. (FV.05.2)

(71) las temperaturas que hay a lo largo del día y la noche→// y ese río desapareciera por años y años y años y años (()) No que estáis acostumbrados a ver**lo** unos días más alto,/ unos días más bajo pero siempre hay agua ¿no? (FV.03.176–178)

(13) Trópico de Capricornio[↑], ¿y a **ése** se **le** llama[↑]? (FV. 03. 20, 22)

La referencia no siempre aparece marcada expresamente en el discurso sino que, en ocasiones, se establece a partir de la elisión de un elemento. La elipsis, mantiene la referencia evitando la redundancia en el discurso:

(23) El movimiento puede ser SOBREEE// el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, [**Ø el movimiento**] puede ser en CAÍDA[↑] de un cuerpo, la caída LI (FV.02.6–7)

(27) La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética.

Vamos con la [**Ø energía**] potencial[↑]./ ¿Qué ocurre con la [**Ø energía**] potencial?/ Pues que también va a (FV.02.47–49)

Pese a todo esto, en el conjunto de los datos recogidos, existe una clara preferencia por los recursos de referencia léxicos frente a los deícticos. Proformas como

pronombres demostrativos, clíticos y adverbios, apenas aparecen en el conjunto de las grabaciones¹⁴⁹.

Llama especialmente la atención que la referencia se mantenga mediante reiteraciones, la mayoría de las veces idénticas, de expresiones nominales plenas.

(56) tengo que **hacer** obligatoriamente **la descomposición factorial** de cada uno de los tres números, // ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que **hacer la descomposición factorial**, ↑ pues en otro papel ↑ o en otro sitio. // ¿Vale? Entonces **hago la descomposición factorial** ↑ de ciento (FV.04.54–57)

(40) **COMPLEMENTO**, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese **complemento**. Y este **complemento** ↑ le vamos a LLAMAR **OBJETO DIRECTO/ OBJETO DIRECTO/ (ESCRIBE)** Y diréis vosotros, y ¿POR QUÉ **OBJETO DIRECTO** ↑? ¿POR QUÉ SE YO QUE ES **OBJETO DIRECTO** ↑? ↓Pues muy bien, ahora vamos a averiguar **CÓMO** podemos decir que eso es el **objeto directo** ↑/ **PODEMOS** preguntarle al sujeto/ ¿QUÉEE/ (FV.05.29–35)

Esta actuación parece obedecer al deseo de seguir manteniendo en el primer plano informativo los elementos proposicionales ya presentados. De este modo, la reiteración de referentes facilitaría el procesamiento al disminuir, al mínimo, la distancia correferencial entre distintos elementos de la cadena discursiva.

Esta estrategia es, pues, una forma de dar respuesta al principio de economía cognitiva aplicable en el procesamiento lingüístico general, como ya se apuntaba en el capítulo segundo. Como se recordará, este principio se desarrollaba, entre otros, mediante el llamado de interpretación local (no buscar contextos interpretativos más amplios que los necesarios) y el de analogía (suponer que siempre que no se indique lo contrario se sigue hablando del mismo tema) Pues bien, las reiteraciones aquí descritas se servirían como “señalizadores” para la activación de dichos principios. Así, en (56) las repeticiones de *hacer la descomposición factorial* servirían para indicar una doble información. En el primer caso la reiteración sirve para que cuando se habla de *en otro papel*, *en otro sitio* se aplique el principio de interpretación local que indica que de lo que se trata es de matemáticas, de hacer una actividad matemática. En el segundo caso, se mencionan tres números (*ciento cincuenta*, *cien y sesenta*) que tienen significado discursivo cuando la reiteración indica que aparecen para hacer la descomposición factorial, que es de lo que se está hablando.

Ahora bien, esta actuación no se corresponde únicamente con la presentación de proposiciones de primer orden (de mayor importancia informativa) sino, también, con otras de menor importancia. Es el caso de fragmentos discursivos que recogen indicaciones sobre el material a consultar y que reflejan de igual modo esa redundancia informativa:

(37) La primera hoja diferente que veáis // **Ahí tenéis un cuadro** // Mirar **ahí hay, tenéis un cuadro** en el que ↑ aparece. ¿No tenéis vosotras dos esas, esas // hojas? En la hoja que ya es diferente, que ya es distinta. Tiene un mapa de Europa con el ferrocarril abajo. ¿Lo veis? **Ahí, Ahí** en la parte superior izquierda **tenéis un cuadro**. // En ese **cuadro tenéis LA DIFERENCIA/ ENTRE** lo que es artesanía y (FV.01. 216–220)

¹⁴⁹ Los pronombres demostrativos (salvo *eso*) aparecen sólo en 13 ocasiones, y los clíticos con *lo* y *la* en 16. De los adverbios sólo merece especial mención el caso de *ahí* que aparece profusamente en las grabaciones.

De este modo, se podría concluir que el DEP no se rige por criterios de economía comunicativa generales, sino que, la abundancia de referentes expresos es, tal vez, una de sus características más destacadas, al menos, en estos niveles educativos.

3.3. Gestión del foco.

Como ya se indicó en el capítulo anterior (2.4.2.d) el concepto de foco se relaciona con los procedimientos lingüísticos que permiten destacar una información sobre el resto. También, señalaba que la prominencia tonal es uno de los procedimientos más ampliamente utilizados para marcar una información como foco.

Aquí atenderé exclusivamente a este criterio fonológico para identificar el modo en que el profesor marca las distintas informaciones que aparecen en su discurso como relevantes. Ahora bien, la idea de relevancia no ha de entenderse en el sentido de importancia proposicional sino que, hay que relacionarla con la variedad de objetivos didácticos que se persiguen en una sesión de trabajo. Es decir, el profesor marcará como foco información que para el conjunto proposicional no es importante pero que, en el desarrollo de la clase, es necesaria para conseguir la participación de los estudiantes (15,17), para llamar la atención (3) o para transmitir o aclarar indicaciones (25)

(25) no, no tienen numeración/ es en la hoja num- en la hoja quinta↑ ¿eh? donde pone C: Consecuencias de la revolución/ **AGRÍCOLA**// ¿vale? Venga. Lee.// (FV.01.42-44)

(3) PRF.-. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (° **pero bueno Alberto, por favor!**. °)
EST.- Es que es tonto, profé. (FV.03.43.45)

(108) Muy bien. De acuerdo. Bien. ¿**EL NÚCLEO DEL SUJETO ES?**// (FV.05.22)

En este sentido, conviene que matizar la idea expuesta por Halliday de que la estructura del discurso no determinará qué parte de la información marcará el hablante como foco. De los datos recogidos se aprecia cómo en los momentos de menor concentración o colaboración de los alumnos (inicio y final de la clase), el profesor tenderá a marcar como foco distintas expresiones de su discurso. Es lo que ocurre en 15 y 17 en donde las expresiones focalizadas sirven para captar la atención de los estudiantes y crear un clima favorable al desarrollo de la clase. Esto también ocurre en situaciones en las que se presenta una nueva actividad, como en 25, que es necesario que todos perciban claramente y se comprometan con ella.

Un caso especial de foco es el que se produce en las reiteraciones de insistencia, en las que, de los dos segmentos o expresiones que las componen, se tiende a focalizar el primero de ellos. Bien sea en enunciados donde ambos segmentos aparecen juntos:

(43) SI VEIS↑,/ **HAY UNO**, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (FV.03.67)

(44) **LA MÍNIMA**↑, / la mínima / puede estar por loos veintiii / cuatro–, entre (FV.03.103)

(45) **PERO FIJAROS**↑, fijaros↑ / que en el desértico ¿(()) unas temperaturas (FV.03.124)

o bien, separados por expresiones evaluativas o por fragmentos proposicionales:

(46) setenta y cinco, la página setenta y cinco, / vemos como ya ahí **LA LÍNEA**↑ / oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo? / Oscila un poquito más / las (FV.03.116–117)

(47) las gráficas↑. **MIRAR LAS GRÁFICAS**↑ de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico↑. Mirarlo (FV.03.92–93)

En estos ejemplos, el foco cumpliría un doble papel, como marca de atención (43, 45) y como activador– reforzador de esquemas de conocimiento (44, 46, 47)

Por otra parte, el foco puede recaer sobre expresiones diversas, bien sobre adverbios particularizadores que cumplen dicha función (Kovacci, 2000:775) como en 107, o bien, sobre sintagmas nominales y pronombres átonos que los refieren como en 75.

(107)calurosos// y, **SOBRE TODO**, sobre todo, quiero que tengáis en cuenta/ lo de la variación de la temperatura entre el día y la noche ¿eh? Bien./// Vámonos a por (FV.03.134–135)

(75)plural / ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos / pronombres / ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es **OBJETO/ DIRECTO**. Yo puedo decir / María–, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña / **LOOO** / compró// y he sustituido (ESCRIBE) / he sustituido un regalo por (FV.05. 50–53)

Hasta aquí, el foco se ha establecido mediante la prominencia tonal frente al resto de enunciados, sin embargo, también es frecuente encontrar otros casos de contraste tonal que pueden interpretarse como foco. Es lo que ocurre con las expresiones utilizadas en las llamadas de atención o reprimendas (3) que, como se indicaba anteriormente, se realizan en un tono de voz más bajo que el de las emisiones circundantes.

Por último, quedaría por analizar la distribución de los elementos focalizados en el interior de las distintas secuencias proposicionales. Para ello, se puede utilizar la clasificación que propone Dik (1978)¹⁵⁰.

En primer lugar, los focos que aparecen en las secuencias introductorias de cada una de las sesiones tienen un carácter selectivo. Es decir, se utilizan para marcar una información concreta de un conjunto de variables distintas. El sentido de activación de conocimientos previos que tienen las secciones introductorias, hace que el profesor tenga que traer al primer plano informativo algún aspecto concreto de esos conocimientos.

(109)(()) Luchar por mejorar sus condiciones de vida, ahí ya tengo el nacimiento de los sindicatos y voy a tener el **NACIMIENTO DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS**. ¿Queda claro? De al–, de algu–, de unos / determinados partidos políticos que son, (FV.06.1–3)

¹⁵⁰ Ver II, 2.4.2.d

(110) Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (*ESCRIBE*) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ **BUSCARME LA VIDA** para averiguar/ a qué es igual siete, veintiuno y catorce. Si tengo que (FV.04.1-3)

(14) Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto acabamos los **TRES/ CLIMAS/** que están dentro de la zona intertropical↑: FV.03.22-23)

(15) PRF.- Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima↑?

EST.- (MURMULLOS)

PRF.- Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona↑ es la que estamos viendo en este ((tema))? Decírmelo.

EST.- El tropical (*JALEO*)

PRF.- ¿Cómo?

EST.- El tropical (*JALEO*)

PRF.- No, no, **EN EL TEMA**↑. En el tema↑ (FV.03. 1-8)

(21) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. Hasta ahora/ hemos analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los **COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN**↑/ **LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN**↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a (FV.05. 2-5)

Los elementos que se realzan en estos ejemplos tienen distinto valor para el procesamiento proposicional. Así, los focos que se construyen con expresiones contenidos en las diferentes proposiciones (14, 108 o 21) pueden facilitar su procesamiento pues establecen una relación directa con las mismas.

Algo diferente ocurre en los casos en los que el elemento focalizado es más general y, por tanto, más difícil de establecer una relación directa con la proposición en la que se sitúa. Es lo que sucede en 109 y en 15, en donde las expresiones realizadas (*tema, buscarme la vida*) exigen un recorrido inferencial mucho mayor que las anteriores.

Por otra parte, cuando el foco aparece en el inicio de tópico, el realce suele ser de un elemento central de dicho tópico. Bien del verbo, como en 26 (*se sitúa*) bien, de un grupo nominal pleno que, como en 28, se ha presentado en un sumario anterior.

(26) EST.- (LEE: El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur)

PRF.- Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, **SE SITÚA**↑/ chiss// (°;pero bueno Alberto, por favor!. °)

EST.- Es que es tonto, profe.

PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios↑. Tenéis el mapa. Otras veces (FV.03. 41-45)

(28) ¿vale?/ Vamos a ver ahora,/ al **OBJETO INDIRECTO**/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma (FV. 05. 82-83)

En el desarrollo de un tópico se recurre frecuentemente a contrastes informativos. En estos casos, el foco se utiliza para resaltar algún elemento de los respectivos contrastandos. Es lo que sucede en 23, en donde se recurre a un foco selectivo¹⁵¹,

¹⁵¹ Seleccionan un referente de un conjunto de distintos valores.

para destacar el elemento preposicional *sobre* de la primera proposición y el sustantivo *caída* de la segunda. Una aclaración posterior, enfatiza el adjetivo *libre* que especifica el tipo de caída a la que se está refiriendo la profesora. De este modo, se construye una secuencia paralela de proposiciones y marcas tonales que facilitan que el procesamiento se acompañe al ritmo de la progresión informativa.

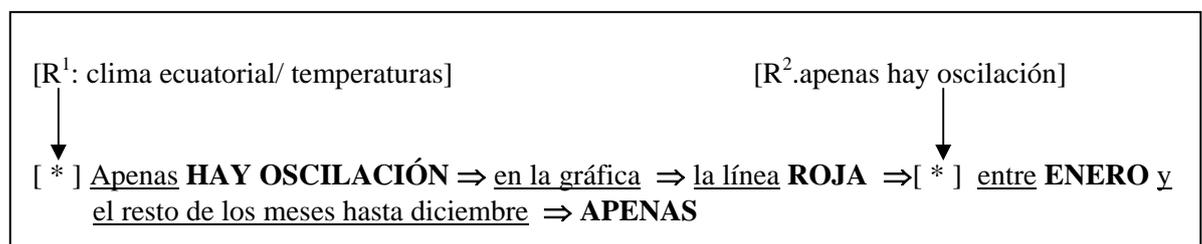
(23) Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar↑ de dos formas./ El movimiento puede ser **SOBRE**EE// el suelo, sobre una línea// y en horizontal// o, puede ser en **CAÍDA**↑ de un cuerpo, la caída **LIBRE**↑ de los cuerpos. La caída (FV.02.5–7)

Esta secuencia expandida o progresiva, se puede apreciar también en el siguiente ejemplo¹⁵²:

(36) No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página setenta y tres./ El ecuatorial↑/ ¿Veis que apenas **HAY/ OSCILACIÓN?**// ¿eh? En lo que es la gráfica↑ donde, donde muestra la lluvia y el calor↑ ¿lo veis?↑ Pone temperatura/ ¿lo veis? Bien, pues la línea↑/ **ROJA**// es lo que está midiendo la temperatura media de cada mes. ¿Veis que apenas hay oscilación entre **ENERO**/ y el resto de los meses/ hasta diciembre?. **APENAS**/ hay oscilación de temperaturas (FV.03.95–101)

Aquí, se presenta una primera proposición en la que se asevera que: *en el clima ecuatorial apenas hay oscilación de temperaturas*. El elemento focalizado (foco completivo¹⁵³) corresponde a la información nueva que se acaba de presentar (el tipo de clima y las temperaturas son referentes que ya han aparecido, en el contexto o en enunciados previos) Para ejemplificar esta afirmación, se utiliza un recurso gráfico al que se remite a los estudiantes y que se focaliza gramaticalmente (*la gráfica*) Esta nueva información se concreta con un nuevo foco selectivo que dirige la atención hacia uno de los componentes de la gráfica (*la línea roja*¹⁵⁴) La secuencia culmina con dos enunciados de carácter reiterativo sobre lo que se afirma en la primera proposición. En el primero de dichos enunciados, la reiteración reformulativa (*apenas hay oscilación*) presenta un foco paralelo para contrastar dos fragmentos de información (*entre enero y el resto de los meses hasta diciembre*) El último, recoge una formulación de insistencia que focaliza sólo el adverbio *apenas* de la expresión reiterada.

Al relacionar todos estos elementos realizados, podríamos obtener una cadena de referentes como:



¹⁵² Se recogen dos tipos diferentes de focos. Uno, en negrita, corresponde a prominencia entonativa, el otro, en subrayado, a recursos gramaticales. Estos últimos pueden ser por la propia construcción de las interrogativas totales que marcan como foco el elemento que atrae hacia sí el sentido de la interrogación (*apenas hay, apenas hay oscilación entre enero y el resto de los meses*) Flamenco (2000:3936), o con construcciones de relativo pseudohendidas en las que se puede focalizar el elemento escindido (*la gráfica, la línea roja*)

¹⁵³ Enfatiza información llenando un vacío existente en el oyente.

¹⁵⁴ Constituyente escindido.

Como se puede apreciar, los elementos resaltados y los disponibles (R^1 y R^2)¹⁵⁵ permiten fácilmente seguir el proceso informativo cuyo contenido proposicional se puede reconstruir a partir de dichos componentes aislados.

Un procedimiento similar se puede aplicar en la siguiente secuencia explicativa:

(58) ↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente **PASEANDO O AL ACECHO**/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente **SAALTA**/ y va a por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva **ES ENOORME**/ y, **ADEMÁS**, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser↑ una velocidad/ **MUY RÁPIDA**/ pero muy corta./ No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ **MÁS VELOCIDAD**/ y, además↑,/ durante más tiempo//. *Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo.* (FV.02.25–37)¹⁵⁶

En este caso, la explicación se construye para ampliar una información anterior en la que se aseveraba que la energía depende de la velocidad que desarrolle un cuerpo. Para ilustrar dicha idea, se introduce un contraste entre dos tipos de movimientos que puede realizar un león. El primer contrastando se introduce con una expresión negativa en cuyo ámbito se incluye un adverbio identificativo (*ser más relativo*) y el constituyente destacado (*la energía*)¹⁵⁷ El adverbio, junto con el resto de elementos de esta construcción, desempeñan un papel de realce o refuerzo informativo. Tras esto, el elemento central del contraste en el que se focaliza la expresión “paseando o al acecho” con el adverbio reforzador antepuesto *tranquilamente*.

Para desarrollar el segundo contrastando, se presenta la velocidad en relación con la acción de saltar focalizándose el verbo (*salta*) y reforzándolo con un adverbio, también, antepuesto. Esta última parte del contraste se amplía, y refuerza, con una nueva proposición en la que se caracteriza esa velocidad como *enorme* y *corta* para ello, el profesor focaliza la expresión *es enorme* y el conector *además*. Esta primera secuencia explicativa se va a cerrar con “un movimiento recapitulativo” construido con los siguiente recursos:

- Un primer resumen del contraste, en el que se focaliza la idea de que la velocidad del león cuando va a cazar es *muy rápida*.
- Un nuevo contraste con la velocidad que desarrolla el leopardo en donde se focaliza la expresión *más velocidad* que caracteriza dicho contraste.
- Un resumen general en el que se recogen, con reiteraciones, ideas expuestas con anterioridad.

Esta secuencia se podría ilustrar con el siguiente cuadro:

¹⁵⁵ Informaciones contextuales que pueden considerarse activas por haberse presentado recientemente (R^1) o por formar parte de la proposición como recurso textual de redundancia (R^2)

¹⁵⁶ En subrayado construcciones negativa con adverbios identificativos con función de refuerzo. En cursiva y subrayado, reiteraciones de expresiones previas. En cursiva, resumen general.

¹⁵⁷ Kovacci, 2000: 777

o de la acción a la que se remite, normalmente de apoyos gráficos en la pizarra (DOOS POOR, ¿QUÉÉÉ COSA COMPRÓÓ)

Para concluir, podemos decir que la focalización como estrategia de realce informativo, es un recurso muy activo en el DEP. Y, para los niveles educativos que aquí se contemplan, suele utilizarse con una doble función: como captador de la atención de los alumnos y como apoyo para el procesamiento y recuperación de la información. En este sentido, se tenderán a marcar como prominentes, los elementos centrales de las diferentes proposiciones tanto por su valor semántico como por su papel como secuenciadores del discurso. Es decir, aparecerán resaltadas expresiones como *repetir, objeto directo, enorme, diferencia...* sobre las que se construye la idea expuesta, grupos oracionales completos (*no lo puedo repetir, estamos haciendo lo mismo...*) o, también, otras importantes para seguir la exposición (*además, sobre todo, pero, recuerdo...*)

3.4. Gestión del tema

Cada cláusula y secuencia de un discurso desarrolla un tema central del que se irá *comentando* algo y que, a su vez, permite identificar *aquello de lo que se trata*. En el discurso, cada uno de los diferentes temas establece relaciones entre sí y, sobre todo, con un tema general discursivo.

Los elementos y procedimientos de tematización son muy diversos. El tema puede estar formado por un sintagma nominal definido¹⁵⁸ (*El movimiento puede ser, También puede haber la energía que se desarrolla...*) o, en el discurso pedagógico, por expresiones metalingüística más amplias: *Lo primero que hago es averiguar el mdm de los denominadores, Si os dais cuenta, Ya sabemos nosotros, Lo que sí nos tenemos que recordar, Si pasamos a la hoja setenta y cinco, Inmediatamente lo que estamos desarrollando, Buscarme la vida...*

Merecen un comentario especial algunos de los elementos tematizados en explicaciones relacionadas con procedimientos escolares. En este sentido, se destaca como, en las grabaciones de matemáticas y de lengua, el tema de algunas cláusula está constituido por expresiones que hacen referencia a la secuencia del procedimiento tratado (*Ahora, ¿Qué tengo que hacer?, Tengo que darme cuenta, Ahora, el siguiente paso...*)

Por otra parte, la gestión del tema consiste básicamente en resolver un problema de *linealidad informativa* o, dicho de otro modo, cómo distribuir a lo largo del texto los distintos tipos de información (nueva/ conocida) para que ésta avance con un cierto dinamismo.

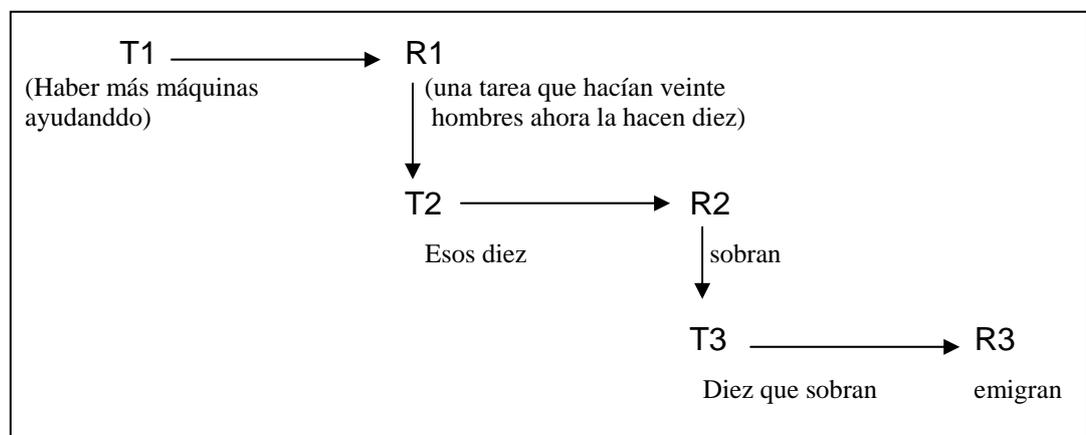
¹⁵⁸ Zubizarreta (2000:4219) llama la atención sobre la posibilidad de que aparezcan temas constituidos por sintagmas nominales indefinidos (*Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla, Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolver/ esos paréntesis...*) Estos últimos, que normalmente introducen información nueva, por lo que, el concepto de tema no se puede asociar con la dicotomía información nueva/ presupuesta. Ahora bien, esta apreciación se dirige al concepto de tema oracional, distinto del tema discursivo que aquí se trata.

El punto inicial de la secuencia informativa será el hito a partir del cual se irá construyendo todo el entramado textual, de acuerdo a un plan previo que el hablante adecua a las características de su interlocutor.

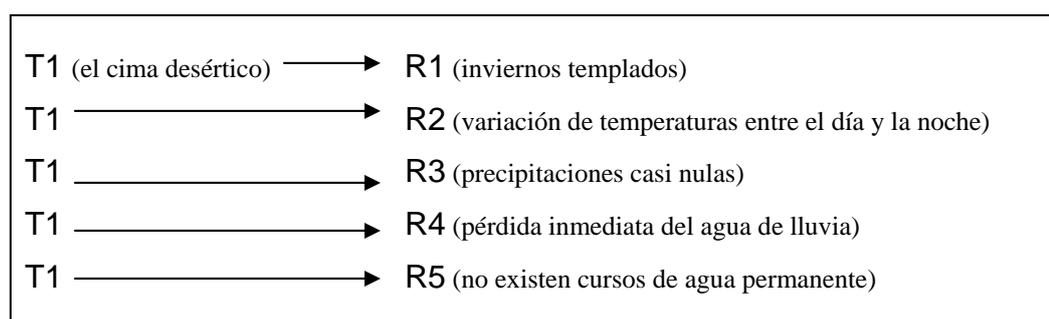
Como indicaba en el capítulo anterior, la progresión informativa puede responder a distintos esquemas de organización:

- De progresión inicial. Existe un tema inicial al que se le añade información nueva que, a su vez, se convierte en tema de otras:

((Es)) decir, una de las consecuencias es/ al haber MÁS MÁQUINAS/ ¿eh? ayudando en el campo pues una tarea que antes hacía hacían veinte hombres, // pues ahora a lo mejor la hacen/ diez[↑]. Con lo cual hay diez que sobran. Esos diez que sobran pues terminan emigrando a las ciudades que es/ donde hay trabajo en esas, // en esas primeras fábricas ¿eh? emigran. Vosotros, no habíais nacido pero (FV.01.50-54)



- Progresión constante. A un mismo tema se le asignan diferentes remas. En la grabación FV.03, al hablar de clima desértico, se obtiene la siguiente secuencia temática:

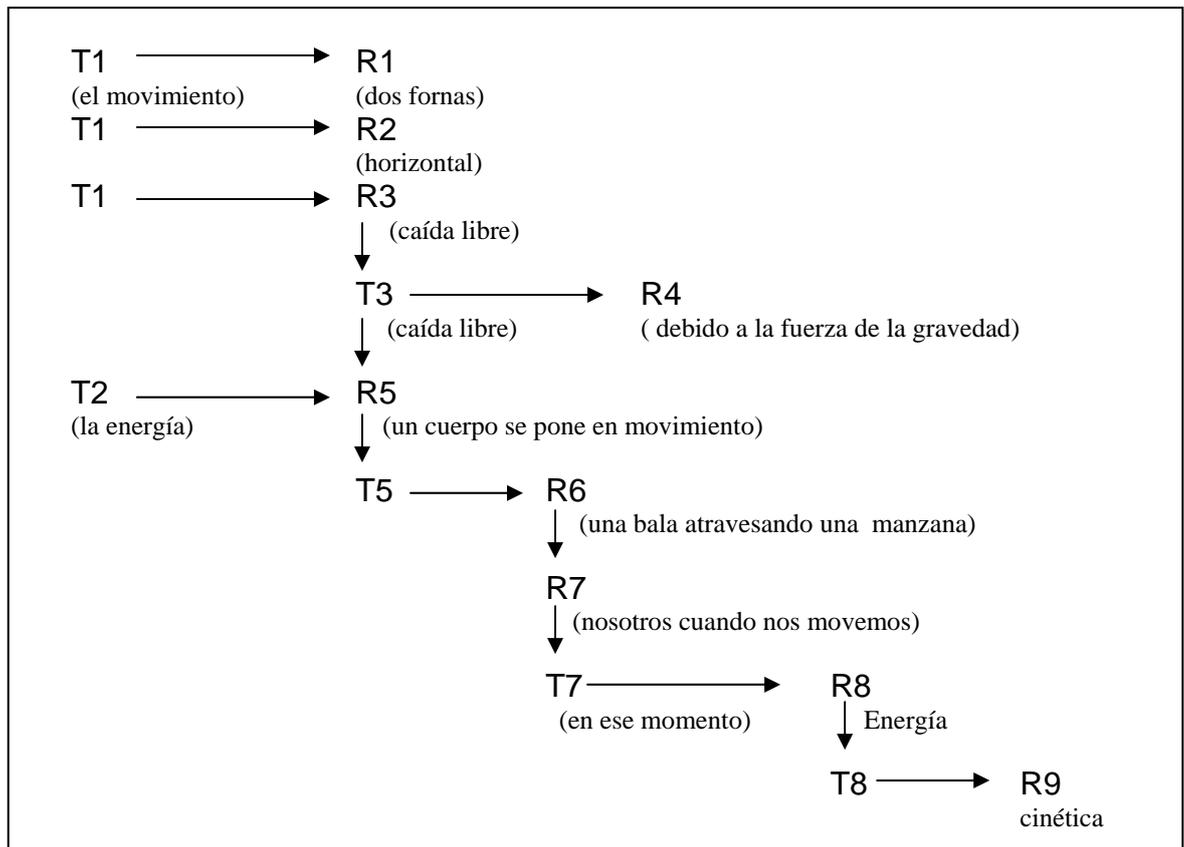


- Progresión mixta¹⁵⁹. Combinación de las dos anteriores.

Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar[↑] de dos formas./ El movimiento puede ser SOBREEE// el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, puede ser en CAÍDA[↑] de un cuerpo, la caída LIBRE[↑] de los cuerpos. La caída libre de los cuerpos debido a la fuerza de gravedad[↑]; acordaros (3») ¡eh!

¹⁵⁹ Definición propia frente a las otras dos, propuestas por Combettes (1988)

Pero, también puede haber/ LA/ eh ENERGÍA↑ que se desarrolla CUANDO/ un cuerpo se pone en movimiento. Bien sea↑ la fotografía que tenéis ahí↑/// de cómo entra la bala↑// a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme que produce,/ o bien puede ser,/ cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO↑ en el que estamos en estado de reposo↑ y nos ponemos en movimiento. Inmediatamente nosotros estamos/ desarrollando una energía//. En la- en la- el tipo de energía en la que nosotros ponemos en movimiento/ o una mesa se pone en movimiento porque nosotros estamos empujando a la mesa,/ ése es el tipo de energía/ cinética,// ↓con un nombre un poco raro. (FV.02.5-17)

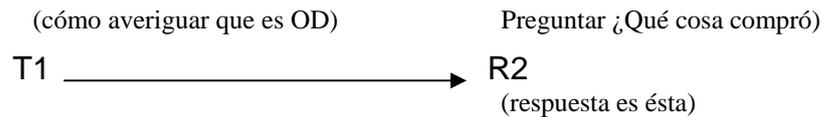


Junto a estos ejemplos, lo habitual en este tipo de discurso es encontrar un esquema informativo que podríamos caracterizar como “concentrado”. Es decir, cada tema se relaciona con muy pocos rasgos (uno o dos como máximo) en una secuencia cerrada en la que aparecen ejemplos y resúmenes. Este esquema organizativo se puede apreciar en las explicaciones que se articulan sobre una lectura previa o sobre procedimientos que se desarrollan en la pizarra:

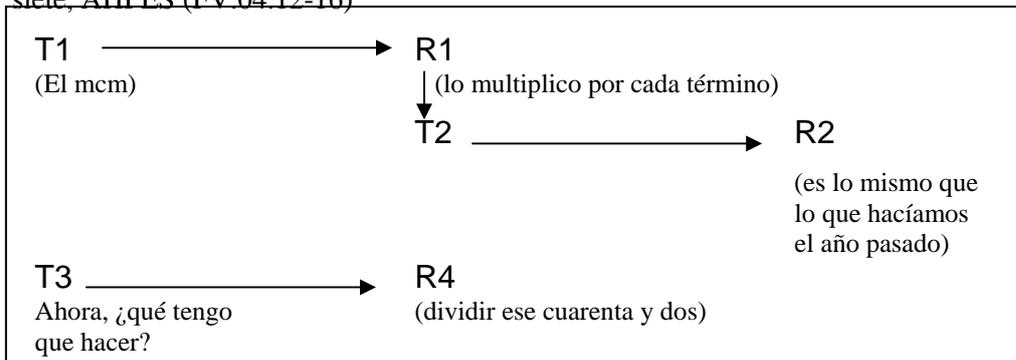
↓Pues muy bien, ahora vamos a averiguar CÓMO podemos decir que eso es el objeto directo↑/ PODEMOS preguntarle al sujeto/ ¿QUÉEE/ COSA/ COMPRÓO/ [LA NIÑA↑]?

PRF.- y si la respuesta es un regalo, entonces esto es objeto directo/ ¿De acuerdo?/ Entonces// (ESCRIBE)si le preguntamos/ ¿QUÉ/ COMPRÓ// LA NIÑA?/ Le hacemos esta pregunta al sujeto y la respuesta ES/ ÉSTA,/ eso es objeto directo. Eso es una forma de/ averiguar↑/ el objeto directo.¿De acuerdo? Bien. Hay otra (FV.04.33-40)





el mcm averiguado/ lo multiplico por CADA/ TÉRMINO DE LOS DOS/ MIEMBROS (19») (ESCRIBE) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// Ahora ¿qué tengo que hacer? ↑ ↓Dividir ese cuarenta y dos/ entre siete, AHÍ ES (FV.04.12-16)



Este modo de organizar la información hace que el proceso de reconstrucción de los contenidos presentados sea bastante directo. Es decir, el recorrido inferencial entre contenidos y proposiciones se reduce al existir una clara preferencia por un orden expositivo en el que los referentes, marcados expresamente, se acompañan de remas sucesivos. Sólo nos encontramos algunos casos, sobre todo en ejemplos, en los que se requiere un mayor proceso inferencial, aunque nunca excesivamente complejo por el contexto en que se sitúa o los referentes tratados:

(65) Si os dais cuenta[↑],/ en LOS DOS// depende/ de la masa/ del cuerpo// que va/ a desarrollar esa energía; es lógico./// No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA[↑]// que,/ por ejemplo, un elefante//.

Una hormiga[↑]/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// (fv.02.20–24) (Inferencia = seres / masas)

(64) Pero no, unas son máquinas de vapor y otras son máquinas hidráulicas. Una máquina hidráulica, por ejemplo, es, eh es la de un molino Habéis visto alguna vez un molino de, un molino de// de agua[↑]. Es decir, la piedra del molino de a lo mejor de, de moler[↑], se mueve porque pasa un riachuelo por debajo y hace mover, la, la, esto es, esto es, fuerza hidráulica. ¿Vale?. Y otra cosa es[↑] la fuerza (FV.01.208–212) (Inferencia = ejemplo / definición)

Como se ha señalado en varias ocasiones, la dinámica propia de la clase con estos alumnos hace que aparezcan constantes “distractores” que interfieren en el conjunto de la clase y, en especial, en el esquema informativo que se pretende desarrollar.

Es el caso que se recoge en el siguiente ejemplo. En él, tras la lectura de un primer fragmento del libro de texto, la profesora destaca sólo una de las informaciones allí recogidas, dejando la otra (*mayor superficie en el Hemisferio Norte*) para un momento posterior. De esta forma, se rompe el esquema informativo básico en el que a un solo tema se le asignan distintos remas.

(26) EST.- (LEE: El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur)

PRF.- Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!. °)

EST.- Es que es tonto, profe.

PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios↑. Tenéis el mapa. Otras veces ((os)) he puesto aquí el mapa/ el mapa grande para que lo vierais, pero ahora no hace ni pizca de falta porque lo tenéis↑/ con los nombres en vuestros libros ¿lo veis todos↑? Bien. Dinos/ lo que ((dice)) Sigue.

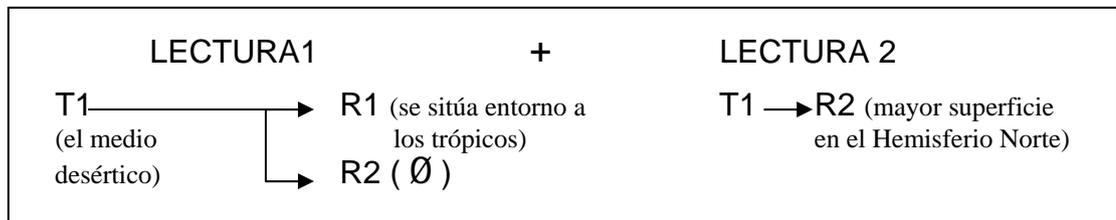
EST.- (LEE)

EST.- (RISAS)

PRF.- (° Por favor ¿eh? °)

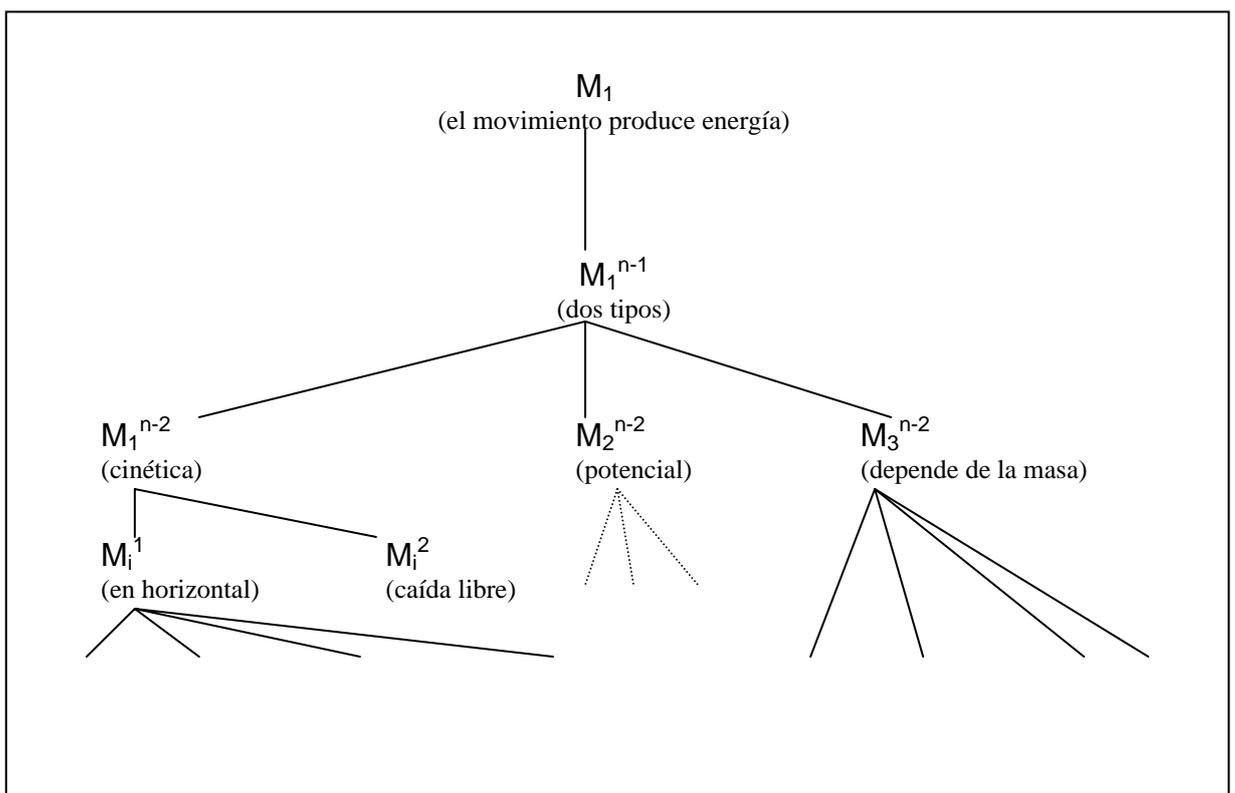
EST.- (RISAS)

PRF.- Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS que cómo ha dicho aquí↑/ chiss// hay mayor superficie/ en el Hemisferio Norte ¿POR QUÉ? ↑ Pues ¿os acordabais cómo le llamábamos (FV.03. 41-57)



En cuanto a la organización macroestructural, el DPD reproduce un esquema *general*, en el que las distintas proposiciones informativas que aparecen el texto, se van relacionando entre sí de una forma jerárquica en niveles sucesivos.

Un ejemplo de esta organización es la que se acompaña, tomada de la primera parte de FV.02.



P ₁ (una bala)	P ₂ (nosotros al movernos)	P ₃ (una hormiga)	P ₄ (un león)	P _{n-1} (de la hormiga)	P _{n-2} (es distinta)	P _{n-3}	P _{n-i} (del león)
-------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------------	--	-----------------------------------	------------------	--------------------------------

Ahora bien, en el conjunto de la exposición, tan importante como establecer un adecuado esquema organizativo de proposiciones es la identificación del tema y la relación entre tópicos parciales. En este sentido, ya ha señalado con anterioridad que la presentación del tópico (general o parcial) desencadena la activación de esquemas de conocimiento lo que facilita el procesamiento y recuperación de informaciones. Cuando se identifica el tema, se organizan más eficazmente los contenidos y se establecen las adecuadas relaciones entre ellos.

En el discurso del profesor encontramos junto a referencias expresas del tema, comentarios sobre las relaciones que hay que establecer entre los diferentes tópicos presentados. Es ésta, sin duda, una forma de hacer progresar el discurso mediante la recuperación de información conocida, que permite mantener la suficiente tensión informativa como para que la exposición pueda ser seguida por los alumnos:

temperaturas[↑], la máxima/ es un poquito más alta[↑] y la mínima (()) Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico,/ YA LA CURVA/ como que/ como que se nota mucho más ¿no?[↑] (FV.03. 118–120)

gráficas[↑]. MIRAR LAS GRÁFICAS[↑] de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico[↑]. Mirarlo (FV.03.92–93)

Un método muy eficaz para mantener y recuperar referentes es el que se utiliza en (28) en donde el esquema inicial presentado en el sumario introductorio permanece presente en la pizarra a lo largo de la sesión.

(28) ¿vale?/ Vamos a ver ahora,/ al OBJETO INDIRECTO/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma (FV. 05. 82–83)

No obstante, todos estos procedimientos de recuperación de información no son todo lo abundantes que cabría esperar en el conjunto de las grabaciones. Salvo en la presentación inicial del tema y el resumen final, las referencias a relaciones entre tópicos aparecen esporádicamente.

Así, en (27) la referencia al movimiento potencial se hizo en la presentación del tema, “Y LUEGO, el otro tipo de movimiento debido a la caída libre de los cuerpos/ es la energía potencial” (FV.02.18–19), por lo que, cuando aparece en esta ocasión, resulta más difícil de recuperar y establecer el marco original en que se situaba:

(27) La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética.
Vamos con la potencial[↑]./ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a (FV.02.47–49)

Por último, existe un grupo de recursos que desempeña, también, un importante papel en la gestión temática, y en general en la gestión informativa, constituido por los siguientes elementos:

- Preguntas retóricas. Son preguntas que se utilizan para retomar los tópicos presentados asociándoles informaciones nuevas. Su estructura consiste en una pregunta total que formula el profesor y a la que él mismo responde inmediatamente. Este tipo de preguntas aparece con marcas claras de prominencia tonal. Así, la pregunta acaba en un tono ascendente y la respuesta se inicia en un tono menor, lo que permite entender la relación directa entre ambas cláusulas.

(58) Una hormiga[↑]/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?[↑] ↓De la masa del cuerpo./ La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// a la masa del león ¿está claro?/ Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender?[↑]// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo.///
↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león (FV.02.21-26)

(83) Más diez↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación?[↑] ↓Todos los términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ (FV.04.151-152)

sustituir éste/ A SU MADRE// por uno de estos pronombres, ¿vale? Y ¿cómo lo haría?[↑] ↓Diría la niña/ VOY A DEJAR AQUÍ UN HUEQUECITO[↑] y ahora (FV.04.119-120)

- Expresiones de evaluación. En el discurso del profesor, se plantea la necesidad constante no sólo de adecuar los contenidos a los conocimientos de los estudiantes, sino también de comprobar que se produce una comprensión progresiva de las informaciones. Las expresiones con las que se desarrolla esta función suelen adoptar una doble forma, bien como interrogativas totales o como interrogativas evaluativas. Las primeras contienen expresiones más o menos fijas del tipo *¿queda claro?* *¿de acuerdo?*... Las segundas presentan una estructura general en la que a una aseveración le sigue un elemento interrogativo del tipo *¿eh?*

que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto (FV.05.54-56)

Juan/ lo/ come/ Y/ el objeto directo es/ lo. ¿De acuerdo? ¿A qué es fácil?/ El (FV.05.77)

coche. El fi- el, el, lo que pasa que son mucha gente haciendo piezas mínimas[↑] ¿entendéis lo que quiero decir? Esto es trabajo en cadena, es decir, un señor que (FV.01. 246-247)

mismo clima./ O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ [↑]Si pasamos a la hoja setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA[↑]/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (FV.03. 115-117)

que hacer OVILLOS con esa lana. ¿Queda claro? Entonces, para hacer OVILLOS, pues se han utilizado técnicas muy, desde la antigüedad, técnicas muy, muy (FV.01. 164-165)

¿Vale?// ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta? (FV.04. 121)

precipitaciones./ Ya no hay nada más que decir en ese tema[↑] ¿eh?. Venga./ (FV.03.81)

- Los resúmenes. Ortega (op. cit. 198) destaca el papel del resumen recapitulativo como recurso que permite ofrecer información ya tratada para situar la información nueva. En este sentido, con los resúmenes el profesor refuerza la comprensión volviendo a traer a primer plano y, marcando, informaciones ya presentadas.
- Marcadores de inicio y fin de tema. Junto a los anteriores, el último grupo de recursos temáticos está formado por un conjunto de expresiones que aparecen acompañando a los distintos tópicos desarrollados. En cuanto a la forma, presentan una gran variedad individual dependiendo del estilo retórico de cada profesor. La función, sin embargo, es similar en todos los casos; sirven para indicar que se va a abordar un nuevo tópico (bien, vamos a ver, bueno...) o que ya se ha terminado (¿vale?, ¿de acuerdo?...)

3) PRF.- Chiss/// **Muy bien, vamos a ver**/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA[↑]/ chiss// (°pero bueno Alberto, por favor!.)

(6) (°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh?°) **Bien**. (FV.05. 157–158)

(31) **Bueno**, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME (FV.04. 1–2)

(32) equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas,[↑] lo único que se me convierte en positiva ¿vale? ((/)) **Bueno**./ Entonces, teniendo estos denominadores/// TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números,// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la (FV.04.50–55)

(63)**Bueno, vamos a ver**, según lo que nos ha dicho Leticia// **Vamos a ver**. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen[↑]. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS (FV.03.53–54)

(91)PRF.– **Bien, vamos a ver**. Esa pregunta del documento dos[↑] vamos a (()) y[↑]// chiss. **Bueno** hoy ya no nos da tiempo, entonces lo que vamos a hacer es lo siguiente. PARA CASA[↑]. ((El)) mismo[↑] esquema que hemos hecho del clima// tropical[↑] y ecuatorial[↑]/ lo hacemos con el desértico[↑].

Ambos tipos de marcadores suelen aparecer contiguos en fragmentos en los que se suceden distintos tópicos. En estas ocasiones, llegan a formar un único bloque expresivo, en el que la ausencia de pausas entre ambos elementos dificulta su respectiva identificación. Así, a preguntas evaluativas que indican final de tópico, se añaden marcadores de inicio con lo que no se rompe el ritmo expositivo.

[a tres] porrr cinco equis. No es necesario poner el paréntesis AHÍ// porque nada más hay UN TÉRMINO[↑]/// ¿de acuerdo? **Venga, continuamos**, ¿qué tengo que analizar de aquella forma que sabíamos nosotros analizar/ ¿De acuerdo? **Venga, vamos a ver**// Yo pongo por ejemplo/ La niña (ESCRIBE)/

que me hace la función de objeto/ directo. **¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/** Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto

4. Conclusiones.

De los datos manejados en esta investigación se puede plantear algunas conclusiones provisionales sobre lo que se ha venido denominado Discurso Expositivo del Profesor.

En primer lugar, es un discurso que, por sí mismo (el tema tratado y contexto en el que se desarrolla) es percibido por los receptores como adecuado a la situación comunicativa. El orador, el profesor en este caso, acentúa la *pertinencia* de su intervención mediante varios procedimientos:

- Haciendo referencia a algún aspecto del currículum escolar o, incluso, utilizando expresiones propias del lenguaje pedagógico.
- Reforzando la división de roles en “movimientos” que se distribuyen a lo largo de la exposición, dependiendo de la actitud de los estudiantes.
- Intentando aproximarse a la realidad cognitiva y léxica de los alumnos con abundantes ejemplos cercanos a su mundo referencial y con expresiones propias del habla infantil.

En relación con este último procedimiento, y enlazando con el análisis de la estructura del discurso, los intentos del profesor por adaptarse a las características de los alumnos van más allá del plano meramente léxico. Así, el discurso producido por el profesor se caracteriza por una marcada preferencia por construcciones de tipo paratáctico. Siguiendo a López (2000), vemos como tradicionalmente se ha asociado la parataxis con la coordinación frente a la hipotaxis relacionada con la subordinación. Recientemente, se prefiere explicar ambos fenómenos aplicando criterios comunicativos y discursivos. Así, la parataxis supone una realización textual de lo que en una conversación serían dos turnos sucesivos “no orientados” (el segundo turno no tiene por qué guardar relación con el primero) La hipotaxis, al contrario, refleja textualmente dos turnos sucesivos “orientados” (la segunda secuencia del intercambio corresponde a parte de lo dicho en la primera) También, se han relacionado ambas construcciones con diferentes grados de formalidad comunicativa. La parataxis predomina más en registros coloquiales y la hipotaxis en registros más elaborados (Lope Lope Blanch, 1983: 77)¹⁶⁰. En el caso que aquí se estudia, interesa destacar el distinto momento de adquisición de ambos fenómenos por niños y jóvenes.

En general, las relaciones hipotácticas se adquieren en edades más tardías que las paratácticas; tal vez, la explicación haya que buscarla en el hecho de que la oración

¹⁶⁰ *La yuxtaposición y la coordinación, como formas más simples de la sintaxis oracional, son bastante comunes en el habla popular que la culta. La subordinación se emplea, consecuentemente, más en el habla de personas de mayor instrucción* (Citado en López 2000:3524)

compuesta surge asociada al texto escrito. En este sentido, las normas de organización sintáctica que impone el texto escrito son aprendidas culturalmente según avanza el dominio de la escritura (Scinto, 1986:62-69)¹⁶¹. Por el contrario, la parataxis es la característica básica del habla infantil y responde a un proceso de adquisición general de la lengua¹⁶².

Por su parte, Portillo (1992:212) demuestra cómo hasta prácticamente los trece años, los jóvenes no empiezan a utilizar nexos hipotácticos. Según esta investigadora, a partir de esta edad, *las oraciones coordinadas, las de relativo y las completivas de objeto directo son de frecuencia alta; las causales, las finales, las yuxtapuestas, las temporales, las condicionales son de frecuencia media; las completivas de sujeto, las modales, las comparativas, las concesivas y las consecutivas son de frecuencia baja.*

Tal vez sea por todos estos aspectos, por lo que el discurso producido por el profesor en estos niveles educativos reproduzca una estructura sintáctica simple¹⁶³ tanto en la relación entre oraciones (parataxis) como en el orden de los distintos constituyentes (preferencia por la construcción SVO)

En cuanto a la estructura discursiva en sí, en las seis grabaciones realizadas se puede identificar claramente un orden expositivo “clásico” en el que existe una introducción, un desarrollo y una conclusión.

En su aspecto formal, estas diferentes partes del DEP, se corresponden con la secuencia expositiva propuesta por Adam (1992) y recogida en el capítulo anterior. Así, en todas las exposiciones se puede identificar un punto de partida constituido por un tópico difícil o complejo que hay que resolver (los complementos del verbo, el clima desértico, los avances de la revolución industrial) Este “objeto complejo” se problematiza, se entiende como un problema que hay que resolver, con lo que se inicia la explicación en sí. Dicha explicación aporta una respuesta a la pregunta inicialmente planteada que hace accesible el objeto complejo con el que se abrió este “bucle explicativo”.

Funcionalmente, sin embargo, los anteriores bloques estructurales cumplen con unos objetivos precisos relacionados con el procesamiento y recuperación de la información. De este modo, con la introducción se pretende tanto activar los conocimientos previos como anticipar, presentar, los que se desarrollarán a continuación. En el desarrollo se abordan los diferentes contenidos de que consta la lección, secuenciando su presentación y remarcando los aspectos más centrales de los mismos. Por último, en la conclusión se recapitula todo lo tratado anteriormente reforzando, una vez más, las ideas centrales expuestas y, en estos niveles, preparando el trabajo para el día siguiente.

¹⁶¹ Citado en López 2000:3527.

¹⁶² Un estudio de López Morales (1994) muestra lo tardío y dificultoso de la adquisición de estructuras hipotácticas en niños y jóvenes. Así, algunas de ellas, como las condicionales, sólo se comprenden bien en estadios ya de adultez.

¹⁶³ En el corpus de datos son muy pocas las conjunciones *hipotácticas* que aparecen. *Aunque* y *para qué*, apenas cinco veces cada una. El *si* condicional y el *porque* causal aparecen alrededor de unas cuarenta veces cada uno. La mayor utilización de estos elementos hay que explicarla en el orden de adquisición general (*si* empieza a aparecer como partícula condicional a los cinco años) y el *porque* causal, a medida que se va socializando el uso del lenguaje y empieza a utilizarse como conversación (López, 2000:3520)

Un último nivel de análisis estructural estaría relacionado con la serie de recursos y procedimientos discursivos utilizados por el profesor en sus intervenciones.

De todos los recursos analizados en el apartado anterior, el resumen es, tal vez, el que con más profusión aparece en todas las grabaciones.

Como ya se indicó, el resumen consiste, básicamente, en presentar de forma condensada la información que ha aparecido previamente (resumen recapitulativo) o que se expondrá a continuación (sumario) Mediante el resumen, el profesor trae al primer plano informativo ideas y esquemas cognitivos necesarios para el procesamiento de informaciones posteriores. Esta es la principal finalidad de los resúmenes introductorios de las sesiones con los que el profesor, bien de forma interactiva (secuencias IRE) o, bien individualmente presenta una recapitulación de lo tratado en sesiones anteriores junto con un sumario de lo que se verá a continuación. Junto a este tipo de resúmenes, a lo largo de la sesión aparecen otros que refuerzan los distintos enunciados proposicionales presentados. Este recurso se localiza normalmente al final de cada uno de los tópicos que van apareciendo aunque, en los casos en los que la explicación sucede a una lectura previa, pueden constituir por sí mismos el cuerpo de la explicación.

Pese a esto, en el DEP apenas encontramos indicaciones sobre la estructura específica de este tipo de género discursivo con lo que, si no se está familiarizado con el mismo, resulta difícil establecer predicciones acerca de su contenido.

Las pocas expresiones que aluden a la estructura discursiva, aparecen distribuidas a lo largo de la exposición sin un orden fijo que permita, a los estudiantes, interiorizar este género. En este sentido, las propias presentaciones de cada una de las sesiones de trabajo, tampoco contribuyen a una mayor familiarización con la secuencia expositiva. Es característico de estas presentaciones la utilización de proformas a partir de los verbos *dar* y *ver* (*hemos dado, vamos a ver, vamos a dar hoy*) Expresiones que, semánticamente, pueden referir a un amplio conjunto de actividades didácticas (*estudiar, leer, escribir, subrayar, esquematizar...*) e incluso de comportamientos y actitudes por lo que no pueden interpretarse como activadores de esquemas de conocimiento.

Por otra parte, la gestión referencial en el DEP parece guiarse por un intento constante de adecuación a la audiencia para facilitar al máximo el procesamiento de informaciones nuevas. Este objetivo se traduce en una preferencia por la reiteración léxica como forma básica de referencia, antes que por la utilización de procedimientos gramaticales (deixis o elipsis) En el conjunto de los textos analizados, existe una marcada preferencia por la repetición de grupos nominales plenos antes que por su sustitución por catáforas y anáforas textuales.

Por tanto, no es de extrañar que estas constantes repeticiones transmitan en los textos cierta sensación de *pesadez* informativa. Existe un ritmo *machacón* en la aparición de referentes que, sin embargo, contribuye a desarrollar el principio de economía cognitiva que rige el procesamiento lingüístico general. Así, las reiteraciones plenas podrían entenderse como señalizaciones que permiten activar el principio de interpretación local y el de analogía, lo que restringe el número de interpretaciones posibles de las diferentes proposiciones.

Estrechamente relacionado con este sentido de economía cognitiva al que remite la gestión referencial está el de la gestión del foco. En efecto, los distintos

procedimientos de resalte informativo que se utilizan en el discurso, se orientan a facilitar también el procesamiento, destacando ciertos elementos sobre otros.

Normalmente, se tiende a destacar alguno de los constituyentes centrales de cada proposición (verbos, sintagmas nominales...), de forma que sea fácil procesarla globalmente y recuperarla con posterioridad.

Un ejemplo de esta orientación es lo que sucede en los contrastes, donde el foco se utiliza para resaltar algún elemento de los respectivos contrastandos que se pueden ampliar con aclaraciones posteriores en las que, también, se focaliza un nuevo elemento. De este modo, se construye una secuencia paralela de proposiciones y marcas tonales orientadas a que el procesamiento se acompase con el ritmo de la progresión informativa.

Algo similar ocurre cuando el foco afecta a amplios conjuntos oracionales, especialmente en los resúmenes, o se construye con alargamientos silábicos en el caso de explicaciones relacionadas con procedimientos que se desarrollan en la pizarra.

Por último, un aspecto característico de la utilización de focos informativos en estos tramos educativos, es el carácter de captador de atención con el que frecuentemente aparece utilizado. En estas ocasiones, el elemento resaltado no tiene por qué relacionarse con ninguna proposición de primer orden, sino que sirve, fundamentalmente, para atraer la atención de los estudiantes y conseguir un clima de trabajo adecuado.

Para concluir, un aspecto central en la gestión de la información es el que se refiere a los procedimientos de tematización. La gestión del tema se orienta a resolver un problema de linealidad informativa consistente en ir distribuyendo a lo largo del texto los distintos tipos de información que se presentan (nueva/ conocida), a fin de conseguir un adecuado dinamismo discursivo.

Junto a componentes de carácter porposicional, en este discurso, también es frecuente encontrar tematizadas expresiones que hacen referencia a la secuencia de los procedimientos trabajados.

La distintas informaciones que aparecen en los textos se combinan en un orden fijo de acuerdo a un esquema en el que van avanzando desde un punto inicial o bien constantemente. Lo normal, sin embargo, será encontrar un esquema informativo que podríamos caracterizar como "concentrado" o "simple" en el que cada tema se relaciona con muy pocos remas (uno o dos como máximo) en una secuencia cerrada que incluye ejemplos y resúmenes.

De este modo, y al igual que ocurría en la gestión referencial y del foco, se consigue que el procesamiento y la reconstrucción de los contenidos presentados sea un proceso bastante directo. Es decir, el recorrido inferencial entre contenidos y proposiciones se reduce, al existir una clara preferencia por un orden expositivo en el que los referentes, marcados expresamente, se acompañan de remas sucesivos. Los pocos casos de mayor esfuerzo inferencial se encuentran en el desarrollo de ejemplos. Y aún en estas ocasiones, resultan de fácil resolución por el contexto al que remiten los referentes tratados:

Tanto con la identificación expresa del tema como con la referencia a las relaciones entre distintos temas, el profesor consigue la suficiente tensión informativa como para que los estudiantes puedan seguir la exposición.

En el siguiente esquema, se ilustran todos estos aspectos utilizando una parte de la información contenida en FV.03.

Como se puede apreciar, el texto analizado se organiza en distintos niveles macroestructurales, hasta llegar al nivel superior M^4 (el número situado arriba a la derecha de M indica el nivel de las proposiciones en la organización macroestructural) Las proposiciones de distintos niveles se relacionan entre sí gracias a una proposición general que permite la coherencia semántica entre ellas. Al mismo tiempo, cada proposición en estos niveles permite interpretar series proposicionales anteriores. En este caso, la macroproposición general (el clima desértico) relaciona semánticamente tres proposiciones en el nivel anterior (situación, temperaturas y precipitaciones) A su vez, cada una de estas proposiciones de nivel 3, es una macroproposición de otras de un nivel inferior que también lo son de otras, hasta llegar a la serie de proposiciones de base (P_1 , P_2 , $P_3...$)

De este modo, el texto se despliega en un entramado proposicional organizado estructuralmente en diferentes niveles de acuerdo a la importancia de cada proposición en el conjunto del mismo.

En los textos expositivos el profesor facilita la identificación de cada uno de estos componentes y niveles mediante la utilización de algunos comentarios metalingüísticos. Así, las proposiciones de nivel tres se introducen con una referencia expresa a la actividad que se va a realizar y a la relación que hay que establecer con la proposición general:

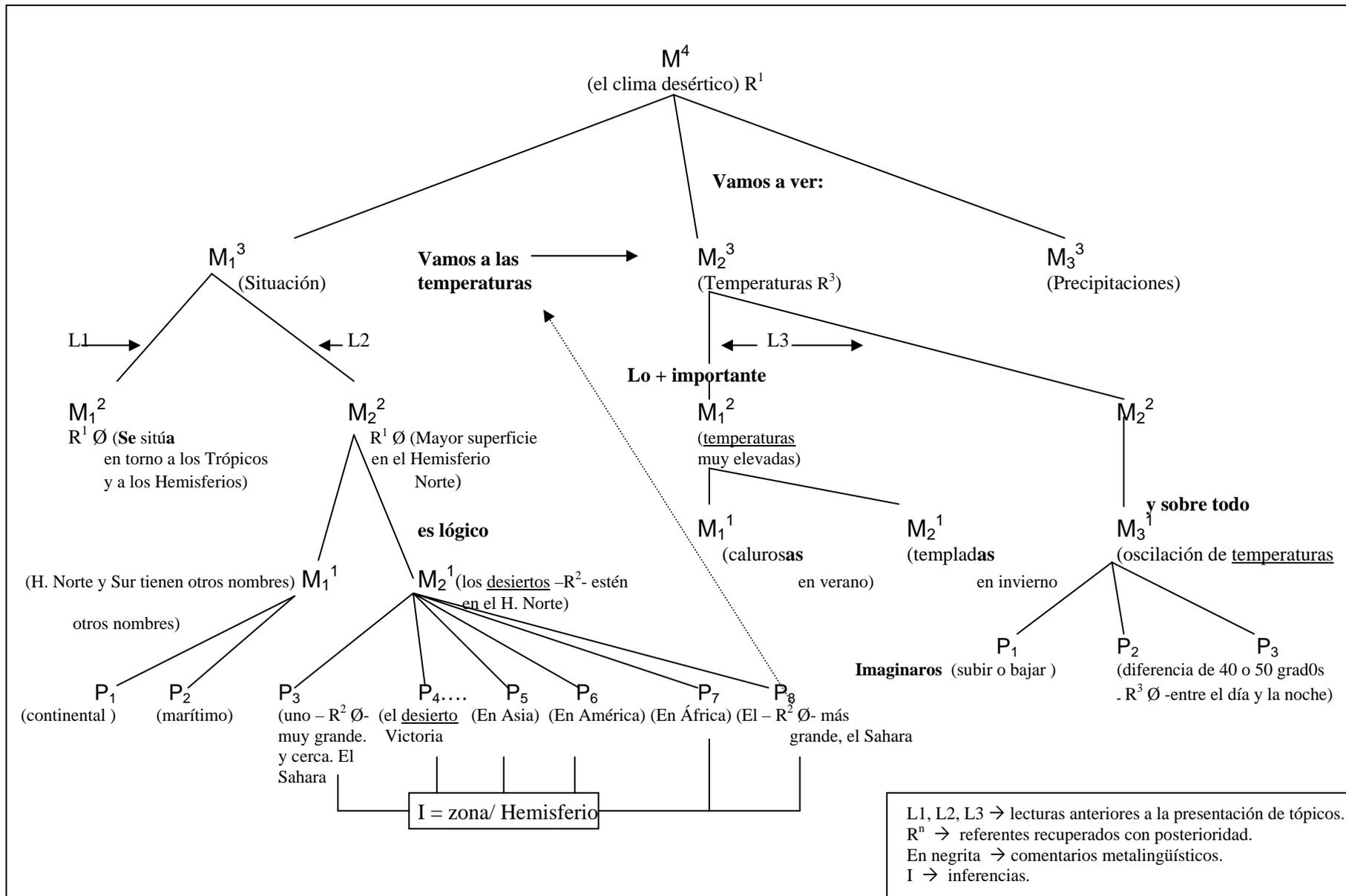
Vamos a ver su situación[↑],/ la temperatura,/ las precipitaciones,/ los ríos/ y la vegetación (FV.03. 38–39)

Lo mismo sucede en la transición entre la primera y segunda proposición de este tercer nivel (situación y temperaturas) El profesor tras plantear la proposición (P_8) sobre la situación de los desiertos, indica mediante un comentario metalingüístico (*Vamos a las temperaturas*) que va a abordar una nueva proposición que ya apareció anteriormente en un sumario previo. Otros comentarios de este tipo (*lo más importante, y sobre todo*) sirven también, para identificar el nivel (la importancia) en el que ha de situarse la proposición que aparecerá a continuación. Por último, se utilizan comentarios metalingüísticos como (*es lógico*) que, al margen de otras consideraciones, contribuyen a establecer la adecuada relación entre proposiciones, disminuyendo el recorrido inferencial entre las mismas.

En cuanto a la gestión referencial, se puede apreciar cómo los diferentes referentes que aparecen (R^1 , R^2 , R^3) se van recuperando mediante procedimientos léxicos y, sobre todo, con mediante repeticiones de grupos nominales.

En conclusión, podemos afirmar que este texto presenta una organización estructural bastante simple orientada a facilitar su seguimiento por los estudiantes. En este sentido, las proposiciones de nivel superior aparecen presentadas en un sumario introductorio, al mismo tiempo, el resto de proposiciones se desarrollan tras la lectura de un texto escolar en el que están recogidas (L_1 , L_2 , L_3) También contribuye a facilitar la tarea de comprensión, la gestión referencial que realiza el

profesor. Sólo se puede apreciar un punto de mayor dificultad de procesamiento en la serie de proposiciones base P_3 a P_8 , ya que al tratarse de ejemplos, necesitan un mayor recorrido inferencial con respecto a la proposición M_2^1 . Es decir, los estudiantes tendrán que relacionar países y zonas geográficas con hemisferios, activando individualmente los conocimientos previos de que dispongan.



En resumen, se puede concluir que en el DEP se antepone el principio de economía cognitiva al de economía comunicativa¹⁶⁴. Esto se traduce en una constante recuperación de referentes plenos (redundancia léxica), en la focalización de los elementos centrales de las distintas proposiciones, en un léxico adaptado a las características, y en la profusión de resúmenes recapitulativos.

Del mismo modo, la simplicidad estructural de esta secuencia se refleja en el hecho de que cada tema se relaciona con muy pocas ramas. Al mismo tiempo, cada tema se marca de manera expresa por lo que no es necesario un esfuerzo cognitivo importante para su recuperación. Esta preocupación por facilitar el procesamiento de los contenidos por los estudiantes, lleva a que se construyan unidades proposicionales que apenas necesitan de reconstrucción inferencial y también, a que se intente comprobar continuamente el grado de comprensión con la formulación de preguntas evaluativas.

4.1. Implicaciones para la enseñanza del EL2 en contextos escolares.

Hay que partir del supuesto de que el niño o joven inmigrante que pueda asistir a los programas de aprendizaje de español, posee una experiencia escolar previa que le permitirá reconocer muchas de las estrategias y recursos didácticos empleados por el profesor. También, todo niño o joven (independientemente nivel escolarización) como hablante de una lengua, domina una serie de conocimientos amplios sobre el uso de la misma que podrá activar para aclarar significados. Es decir, se está familiarizado con el valor modalizador de la entonación, con la utilización de recursos no verbales en la comunicación, y con un amplio repertorio de elementos contextuales. Todos estos conocimientos harán innecesario un trabajo específico sobre aspectos generales del DPP como pueden ser:

- Los que se utilizan para remarcar el papel de cada uno de los participantes.
- Las llamadas de atención¹⁶⁵.
- Recursos retóricos y estructurales generales¹⁶⁶.

Sin embargo, la escolarización plena en una L2 requiere un uso muy específico de la lengua en la que se van a realizar los aprendizajes curriculares. Así, junto al dominio del léxico específico de las distintas áreas, el estudiante extranjero debe familiarizarse también con el discurso pedagógico que empleará el profesor. En este último sentido, los programas de enseñanza de español deberían contemplar entre sus contenidos los siguientes aspectos discursivos:

a. Estructurales.

Si bien se señalaba anteriormente que todo individuo puede tener un conocimiento general sobre el modo y la forma en que se desarrollan las explicaciones generales, sólo el contacto directo con la institución escolar permite un reconocimiento preciso de las explicaciones didácticas. Por otra

¹⁶⁴ Se pueden contrastar las características aquí presentadas con las que se recogían en (II.2.1) para la lengua hablada en general.

¹⁶⁵ Ver III. 1.1

¹⁶⁶ Recursos para captar la atención, partes de una explicación (presentación, desarrollo, cierre)..

parte, no todos los modelos pedagógicos adoptan estilos didácticos similares por lo que, la actuación y el discurso del profesor varía sustancialmente de unos modelos educativos a otros.

En el caso que aquí nos ocupa, el modelo escolar español, el discurso expositivo menos marcado utilizado por el profesor, sigue una estructura simple de introducción, desarrollo y conclusión¹⁶⁷. Estructura que, sin embargo, se desarrolla mediante recursos léxicos y expresivos concretos que aparecen en cada una de las distintas partes de dicho discurso y que, al identificarse, permiten una mayor reconstrucción estructural.

Así, en la introducción se identifican recursos como:

- Perífrasis verbales (un verbo de acción psicológica y un adverbio temporal)
- Plurales superiores o inclusivos.
- Secuencias interactivas (IRE¹⁶⁸) entre profesor y alumnos.
- Resúmenes y sumarios.

El poder anticipar la aparición de estos dos últimos recursos permitirá, por una parte, activar más fácilmente los esquemas de conocimiento adecuados; por otra, mantener en un primer plano informativo la estructura temática que se desarrollará en la lección.

Del mismo modo, como ya se vio en III, 2. B, el desarrollo de los diferentes tópicos en la lección sigue una estructura bastante rígida, que también conviene reconocer. Como se recordará, los diferentes tópicos que constituyen el núcleo de la explicación se diferencian entre sí en función de:

- Haber sido presentados en un sumario previo.
- Ser la primera vez que aparecen mencionados en la lección.
- Estar relacionados con la lectura del material de consulta del alumno.
- Estar relacionados con procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis oracionales...)

Todas estas diferentes formas de presentación de los tópicos, requieren también estrategias diferentes para el procesamiento. Así, en el caso del tópico aparecido en un sumario previo, las nuevas informaciones se van reordenando en un esquema que ya ha sido activado previamente. Al contrario de lo que sucede cuando no existe un sumario introductorio que hace que el procesamiento sea más lento al carecer de un esquema organizativo en el que situar las nuevas informaciones. Las dos últimas formas de presentación y desarrollo de tópicos, también presentan notables diferencias entre sí, pues mientras que en la primera el tópico se puede relacionar directamente con la información obtenida de la lectura previa, en la segunda es preciso poseer un dominio específico sobre los procesos discursivos relacionados con el procedimiento tratado.

¹⁶⁷ Sobre una lectura previa o sin necesidad de la misma.

¹⁶⁸ Iniciación/ indagación, respuesta, evaluación

Por último, entre los componentes estructurales que habría que contemplar en los programas de español en contextos escolares, estarían aquellos recursos que utiliza el profesor para facilitar la progresión y el procesamiento informativo. En III, 2. B se daba cuenta pormenorizada de cada uno de ellos (repeticiones, contrastes, aclaraciones, ejemplos, resúmenes, argumentaciones y descripciones)

b. Referenciales.

Como ya se indicó II.2.4.2.b, la gestión referencial es uno de los procedimientos básicos de los que se sirve todo hablante para indicar el estatus que se concede a la información en cada momento.

Si bien en el DEP existe una clara preferencia por la repetición de referentes plenos (expresiones nominales plenas)¹⁶⁹, el estudiante extranjero necesita dominar también el resto de procedimientos “generales” de referencia.

Así, junto a las repeticiones, sería necesario trabajar con el estudiante extranjero el resto de procedimientos léxicos empleados en el mantenimiento de referentes: sustitución por sinónimos, por hipónimos, por proformas léxica o por metáforas.

En este sentido, también será necesario que el estudiante extranjero conozca los procedimientos gramaticales de referencia. Junto a la deícticos exofóricos, para la comprensión de discursos orales se requiere un dominio de los recursos endofóricos, especialmente de los textuales. Como se recordará, en el DEP aparecen referencias a unidades textuales previas mediante la utilización de anáforas extendidas o globalizadas (*esto, eso*), de pronombres átonos, de construcciones de relativo y de grupos nominales plenos (*esta idea, una idea*)¹⁷⁰ Todos estos recursos, requieren de un trabajo específico orientado a su identificación y decodificación en discursos expositivos como los aquí tratados.

c. Focalizadores.

De los recursos focalizadores empleados en el DEP interesarían especialmente aquellos que se dirigen a resaltar informaciones como relevantes.

En este sentido sería conveniente familiarizar al estudiante con los procedimientos de focalización descritos en III, 3.3., así como en el valor de la información resaltada en el seguimiento y procesamiento general del discurso.

Un caso especial de foco es el que aparece junto a alargamientos silábicos relacionados con procedimientos escolares. Como se indicó, este tipo de foco suele utilizarse cuando explicaciones sobre procedimientos (operaciones matemáticas, análisis lingüísticos, elaboración o interpretación de gráficas etc) curriculares que se desarrollan en la pizarra.

¹⁶⁹ III.3.2.

¹⁷⁰ Quedaría por estudiar el sistema referencial, especialmente a través de grupos nominales, aplicando la teoría de la accesibilidad de Ariel (1988) Es decir, se tendría que analizar más detenidamente, el sistema referencial en función del grado de accesibilidad a informaciones en la memoria a largo y corto plazo. Para más detalle ver, Figueras (2001) y Leonetti (1999)

d. Tematizadores.

Los elementos y procedimientos de tematización desempeñan un papel fundamental en la comprensión y procesamiento del DEP. De todos los recogidos en III,3.4., merecen especial atención los contruidos mediante operaciones retóricas fijas: preguntas retóricas, expresiones de evaluación y resúmenes.

Junto a estos, sería necesario que el estudiante extranjero identificase los marcadores de principio y fin de tema por la importancia que tienen en el procesamiento de la información.

Conviene tener en cuenta que al tratarse en todos los casos de procedimientos fijos, el estudiante necesita conocer la forma concreta que adoptan en la nueva lengua y el modo en que aparecen presentados en el DEP.

e. Léxicos.

El léxico desempeña un importante papel en la comprensión de textos en una segunda lengua. La especificidad de la situación educativa que aquí se aborda hace que el léxico que necesita dominar el estudiante extranjero sea más amplio del necesario en situaciones comunicativas cotidianas.

Así, junto al léxico concreto de cada una de las áreas curriculares, el nuevo estudiante precisa familiarizarse con el que aparece en el DEP. En apartados anteriores se recogió cómo este léxico abarcaba expresiones muy diversas: proformas (*subir, bajar*), unidades fraseológicas (*de buenas a primeras*), perífrasis verbales (*vamos a dar hoy, vamos a analizarla*), deícticos exofóricos y endofóricos.

Todos estos elementos, aparecerán organizando el discurso del profesor, por lo que su conocimiento es imprescindible para la reconstrucción estructural del mismo. Es lo que ocurre en el caso de las relaciones entre referentes por campos semánticos o en las enumeraciones de propiedades con entonación suspendida¹⁷¹.

A lo largo de este trabajo se ha podido demostrar que el DEP presenta una serie de particularidades estructurales que lo diferencian de otros tipos discursivos. Por tanto, parece adecuado poder comprobar las hipótesis que inicialmente se contemplaban¹⁷², pues afectan a uno de los componentes más importantes de la comprensión de discursos orales.

¹⁷¹ Cuando se presentan enumeraciones de una serie de elementos, se suele mencionar sólo alguno o algunos de ellos dejando que el interlocutor complete por sí mismos los restantes. El procedimiento utilizado consiste en emplear una entonación suspendida como marca para el oyente de que la información presentada se trata de una enumeración.

¹⁷² A). El conocimiento de los componentes macroestructurales del DEP desempeña un papel decisivo en la comprensión de dicho discurso.

B). La instrucción en el reconocimiento de la macroestructura del DEP supondrá una mejora evidente en el nivel de comprensión general de las exposiciones didácticas orales para el conjunto de estudiantes (nativos y no nativos)

C). La modificaciones del DEP que se realicen teniendo en cuenta algunas características del HEE, así como la adecuación y aceptabilidad discursiva, facilitarán la comprensión de dicho discurso por estudiantes nativos y no nativos.

En este sentido, de los datos analizados se desprende que no es la forma en sí del discurso del profesor lo que puede condicionar el seguimiento y comprensión de los contenidos desarrollados. Vemos que estos discursos utilizan un lenguaje no excesivamente técnico, siguen una estructura informativa orientada a facilitar el procesamiento y se construyen con abundantes resúmenes y refuerzos temáticos.

Debemos pensar que, junto a condicionantes extralingüísticos (atención, conocimientos previos), existen otros de tipo cognitivo que interfieren más decisivamente en el procesamiento de dicho discurso. En este sentido y como se ha venido apuntando, el desconocimiento de la secuencia expositiva por parte de los estudiantes actuará impidiendo que se realicen predicciones sobre las informaciones que vayan a aparecer. Es decir, junto a los esquemas de conocimiento específicos de las distintas materias, el estudiante necesitará activar otros, también específicos, sobre el tipo de texto que va a percibir. Ambos esquemas deben actuar en paralelo de modo que los esfuerzos cognitivos se dirijan fundamentalmente a organizar las informaciones recibidas.

Se puede entender que una preparación orientada al conocimiento macroestructural de este tipo de discursos, en la línea de la investigación propuesta por León (1991), contribuiría a facilitar la comprensión y recuperación de los conjuntos discursivos.

Dicha preparación macroestructural afectaría, también, al conjunto de recursos discursivos utilizados por el profesor. Así, se puede potenciar mucho más el papel de los resúmenes, si el estudiante es capaz de identificar en ellos la estructura y estrategias utilizadas por el profesor. También, esta preparación serviría para reducir el desfase de esfuerzo cognitivo que se produce entre los ejemplos y el resto de bloques informativos. Los ejemplos presentan un recorrido inferencial mayor que el resto de la exposición por lo que, si no se prepara a los estudiantes para minimizarlo, se estará perdiendo la capacidad informativa de estos recursos.

Pienso que el DEP permite un cierto grado de intervención que, sin modificarlo sustancialmente, facilite su comprensión por parte de los alumnos. Es el caso de la presentación de referentes mediante sintagmas nominales en posición de sujetos (Perfetti & Goldman, 1974)

También, se podrían contemplar técnicas específicas utilizadas en enseñanza de segundas lenguas (léxico, lectura, escritura...) junto a otras, más de carácter psicológico, como las arriba señaladas.

Por otra parte, quedaría por determinar el tipo de léxico "general"¹⁷³ que se utiliza en estos discursos y su papel en cuanto a la comprensión de los mismos. Algo similar puede decirse sobre el léxico específico de las distintas materias que, como en caso de las matemáticas, establecen unas cadenas discursivas y de relaciones propias.

También, sería importante comparar distintos estilos discursivos en función del modelo pedagógico que los genera. Esto, tiene especial importancia respecto a los estudiantes no nativos pues, muchos de ellos proceden de modelos escolares diferentes al español y que, por tanto, presentan desarrollos didácticos también diferentes.

¹⁷³ En este trabajo se ha realizado una primera aproximación al léxico específico del Discurso Expositivo.

IV. Bibliografía.

- Adam, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogué*, París, Nathan.
- Aguirre, M.C; Villalba, F.; Hernández. M.T.; Najk, M (1998) *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*” CIDE.
- Aguirre, M.C; Villalba, F.; Hernández. M.T.; Najk, M (2001): “En defensa de un alejamiento progresivo de la GU en la adquisición de L2” en *Spanish Applied Linguistics*, 5, 3–28
- Anderson, J *et al* (1976): “Instatation of general terms” *Journal of Verbal Leraning and Verbal Behaviour* 15: 667- 679.
- Anderson, J. (1983): *The Architecture of Cognition*, London, Harvard University Press.
- Anderson, L., Evertson y Brophy (1979): “An experimental study of effective teaching in first grade reading groups” en *Elementary School Jorunal*, 79: 193-223
- Armento, B. (1979): Teachers behaviors related to student achievement on a social science concept text. *Journal of Teacher Education*, 28, 46-52.
- Austin, J. L. (1962): *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendom Press. (Trad. Española, *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Piados, 1982)
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Barnes, D (1971): *Language, the learner and the school* Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin books,
- Barnes, D. y Todd, F. (1977): *Communication and learning in small groups*, London : Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (1971): *Language, the learner and the school*. Baltimore, Md.: Penguin Books.
- Bellack, A. *et al.* (1966): *The language of the classroom*. Nueva York, columbia University.
- Bernstein, B (1983): “Clase y pedagogía: visible e invisible” en Dockrell, W. B. Y Hamilton, D: *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*, Narcea, Madrid, 1983.
- Bernstein, B. (1972): “Compensatory education” en Cazden. C. B *Functions of Language in the classroom*, Columbia University, Nueva York, 1972.
- Beuagrande, R. (1980): *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood, N.J.: Ablex
- Beuagrande, R. y Dressler, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956): *Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longmans, Green (Trad. Caste. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Ateneo, Buenos Aires, 1971)
- Blum– Kulka, S. (2000): “Pragmática del discurso” en Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Book, C. *et al* (1985): “ A study of the relationship between teacher explanations and student metacognitive awareness during reading instruction”. *Comunication Education*, 34:29-36.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1972): “Conceptual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726
- Briz, A et al. (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel.
- Brown, G. y Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.

- Brown, P. y Levinson, S. (1978): "Universals in language usage: Politeness phenomena" En E.N Gody (comp.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Carston, R. (1991): "Lenguaje y cognición" en Newmeyer (comp..) *Panorama de la lingüística actual*, Vol. III, Madrid, Visor.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* Barcelona : Paidós ; Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Cazden, C., John, V. y Hymes, D. (1972): *Functions of Language in the Classroom*. New York, Columbia University.
- Cazden, C.B. (1990): "El discurso del aula" En Wittrock (ed) *La investigación en el aula. III Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós/MEC
- Cazden, C.B. (1990): *El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Centra, J., y Potter, D. (1980) School and Teacher Effects: An Interrelational Model. *Review of Research in Education*, 50, 273-291.
- Chomsky, N: (1968): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.
- Cinto, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*. Orlando, Academic Press.
- Coll, C., y Sole, Y (1989) La Interacción Profesor/ Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* IL Madrid: Alianza.
- Collier, V.P.(1987): "Age and rate acquisition of second language for academic purposes" en *TESOL Quarterly*, 23 (4): 617-641.
- Combettes, B. (1988): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Brusela, De Boeck/Duculot.
- Coulthard, M. y Brazil, D. (1981): "Exchange structure". En Coulthard y Montgomery, eds.: *Studies in Discourse Analysis*. Londres, Routledge & Kegan Paul. (Citado por Stubbs, 1987: 97)
- Cummins, J. (1991): "Language development and academic learning" en L.M. Malavé y G. Duquette (eds.): *Language, culture and cognition*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Dik, S. (1978): *Functional Grammar*. Amsterdam: North- Holland. (Trad. Esp. *Gramática Funcional*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1981)
- Doyle, K. (1975): *Student evaluation of instruction*, Lexington, Lexington Books.
- Doyle, K. (1982): *Evaluating teaching*. Lexington : Lexington Books.
- Drew, P y Sorjonen, M. (2000) "Diálogo institucional" en Teun A. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1987) *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. Londres: Methuen. (Traducción al castellano por R. Alonso: *El Conocimiento Compartido. El Desarrollo de la Comprensión en el Aula*, 1ª edición, 1988. Barcelona: MEC-Paidós)
- Edwards, D., y Mercer, N. (1989) "Reconstructing Context: The Conventionalization of Classroom Knowledge". *Discourse Processes*, 12, 91-104.

- Evertson, C. *et al.* (1980): "Predictors of effective teaching in junior high mathematics classrooms". *Journal of Research in Mathematics Education*, 11: 167-178
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2000): "Análisis crítico del discurso" en Teun V. Dijk (comp.)
- Ferguson, C. (1975): "Towards a characterization of English foreigner talk". *Anthropological Linguistics*, 17: 1-14
- Figueras, C. (2001): "Teoría de la accesibilidad e interpretación de las expresiones referenciales" en Isabel de la Cruz, Carmen Santamaría, Cristina Tejedor y Carmen Valero (edt.) *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Salamanca, Universidad de Alcalá. Pág. 531-542.
- Flamenco, G. L. (2000): "Las construcciones concesivas y adversativas" en Real Academia Española, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 30805-3878.
- Flanders, N (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
- Gadamer, H. (1984): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- García, E. (1991): *The education of linguistically and culturally diverse students: effective instructional practices*. Eric Document Reproduction Service N° ED 338 099.
- Garrido, J. (2000): "Los actos de habla. Las oraciones imperativas" en Real Academia Española, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 3879-3928.
- Gil, M. A. y Whedbee, K. (2000): "Retórica" en T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa, pág. 233-270.
- Gilborn, D; Gipps, C. (1996): *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. Londres, HMSO.
- Godard, D. (1977): "Same setting, different norms: phone-call beginnings in France and the United States". *Language in Society*, 6, 209-19
- Good, T.L. y Grouws, D.A. (1977): "Teaching effects: Process- product study in fourth- grade mathematics classrooms". *Journal of Teacher Education*, 28: 49-54
- Good, T.L. y Grouws, D.A. (1979): "The Missouri mathematics effectiveness project" *Journal of Educational Psychology*, 71: 355-362.
- Gordo, A.J y Linaza, J. (comps.) (1996) *Psicologías, discursos y poder (PDP)* Madrid. Visor.
- Graesser, G.; Leite-García, R.; Van Leeuwen, T. (2000): "Cognición" en T. Van Dijk, (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa. Pág. 417-452.
- Green, J. y Harker, J. (edits) (1988): *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Vol. XXVIII. New Jersey, Ablex Publishing.
- Green, J.L. (1983): "Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. En *Review of research in education*, Vol. 10.
- Grice, P. (1975): "Lógica y conversación", en L. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/ Univ. De Murcia, 1991.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehardt.
- Halliday, M.A.K (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona. Ed. Médica y Técnica.
- Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Logman.
- Halliday, M.A.K. (1975): "Estructura y función del lenguaje" en *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, Alianza.
- Hanks, W.F. (1987): "Discourse genres in a theory of practice", *American Ethnologist*, 4, 14: 668-696.

- Harres, J. y Krüger, V. (2001): “El conocimiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos: el caso de las concepciones sobre la forma de la Tierra” en *Investigación en la escuela*, 103–112.
- Hartley, J y Davies, I. (1976): Preinstructional strategies: the role of pretests, behavioral objectives, overviews, and advanced organizers. *Review of Educational Research*, 46, 239-265.
- Hidalgo, N.A. (2000): “Las funciones de la entonación” en Antonio Briz *et al.*, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel, pág. 265–284.
- Hines, C. *et al.* (1985): Teacher clarity and its relationship into the nature of teachers clarity. *American Educational Research Journal*, 22, 87-99.
- Hines, Cruickshank y Kennedy (1985): “Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction” *American Educational Research Journal*, 22: 87-99
- Hornberger, N, (1991): “Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy” en O. García (ed): *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, vol.1, pág. 215-234. Philadelphia. John Benjamins.
- Hymes, D (1974): *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, Filadelfia: University of Pensylvania Press.
- Hymes, D. (1962): “The ethnography of speaking” en T. Gladwin & W.C. Sturtevant (eds.) *Anthropology and Human Behavior*. Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1972): “Models of the interaction of language and social life” en Gumperz y Fymes (comp.) pág. 35-71
- Iñiguez, L (1996): “Introducción” en Á. J. Gordo y J. L. Linaza (comps.) *Psicologías, discursos y poder*. Madrid, Visor.
- Johnson- Laird, P (1981): “Comprehension as the construction of mental models” en *The Psychological Mechanisms of Language* The Royal society and the British Academy.
- Kennedy, *et al.* (1978): Additional investigation into the nature of teachers clarity. *Review of Educational Research*, 72, 3-10.
- Kennedy, J. J. *et al.* (1978): “Additional investigation into the nature of teachers clarity” *Journal of Educational Research*, 72: 3-10.
- Kerbrat– Orechioni. (1992): *Les interactions verbales*. París. Armand Colin.
- Kiewra, K. (Providing the instructor’s notes: an effective addition to student notetaking. *Educational Psychologists*, 20, 33-39.
- Koehler, V (1978): “Classroom process research: Present and future”. *Journal of Classroom Interaction*, 13(2), 3-11
- Kovacci, O. (2000): “El adverbio” en Real Academia Española, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 705–786.
- Krashen, S. (1996): *Under Attak: The Case Agains Bilingual Education*. Culver City, CA. Language Education Associtates.
- Kyriacou, C. (1985): “Conceptualizing Research on Effective Teaching”. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 148-155.
- Labov, W. (1982): “Competing value systems in the inner- city schools”. En P. Gilmorer y A. Glatthorn (comp) *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, Center for Applied Linguistic.
- Labov, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Larsen–Freeman, D. & Long, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- Lavandera, B. (1992): “El estudio del lenguaje en su contexto socio–cultural” en Newmeyer, F. (comp.): *Panorama de la lingüística moderna*, Madrid, Visor, vol. IV, 15–29

- Lawton, J. y Wanska, S (1977): Advance organizers as a teaching strategy: a reply to Barmes and Lawton. *Review of Educational*, 47, 233-244.
- Lemke, J.L. (1982): Classroom communication of science. Informe final para el NSF/RISE (ED 222346)
- León, J. (1991): “Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto” en *Líneas de investigación en Psicología de la Educación en España*.
- Leonetti, M. (1999): *Los determinantes*. Madrid, Arco Libros.
- Leontiev, A. (1982): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal.
- Levelt, W.(1981): “The speaker’s linearisation problem” en *The Psychological Mechanisms of Language* The Royal society and the British Academy.
- Linde, C y Labov, W. (1975): “Spatial networks as a site for the study of language and thought” *Language* 51: 924-940.
- Lope Blanch, J. (1983): “Gramática y aprendizaje de la lengua materna” en *Análisis gramatical del discurso*. México, UNAM.
- López Morales, H. (1994): “Índices de complejidad sintáctica y memoria inmediata” *REALE*, 1, pág. 85–105.
- López, G.A. (2000): “Relaciones paratáticas e hipotáticas” en Real Academia Española, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 3507–3548.
- Luria, A. (1969): *The Mind of the Mnemonist*, London: Jonathan Cape.
Madrid, Visor, vol. IV, 15–29
- Maingenuau, D. (1989): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- Maingueneau, D. (1989): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- Maingueneau, D. (1996): *Les termes clés de l’analyse du discours*. París, Seuil.
- Malinowski, B. (1923): “The problem of meaning in primitive languages” En C.K. Ogden e I. A. Richards (eds.) *The meaning of meaning*. Nueva York: Harcourt, Brace y World. (Trad. Esp.: “El problema del significado en las lenguas primitivas”, en En C.K. Ogden e I. A. Richards (eds.), *El significado del significado*. Barcelona, Piados Ibérica, 1984.)
- Mercado, R. (1996): “El discurso educativo como medio de enseñanza y modo de aprendizaje”. en Ángel Juan Gordo y José Luis Linaza, J. (comps.) (1996) Madrid. Visor.
- Mitchell, D.E; Destino, T.; Karam, R.T.; Colón-Muñiz, A. (1999): “The politics of bilingual education” en *Educational Policy*, 13 (1): 86-103
- Morris, C.: *Signos, lenguaje y conducta*. Madrid, Cepe.
- Ortega, J. (2000): “El ejemplo” en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 141–171.
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): “El resumen” en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen.
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): “El resumen” en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 198–244.
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): “La aclaración” en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 172–197
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): “La reiteración” en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 57–84.

- Parkerson, J.; Schiller, D.; Lomax, R., y Walberg, H. (1984) Exploring Causal Models of Educational Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 638-646.
- Popper, K.R. (1963) *Conjectures and refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Porlán, R, y Rivero, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porter, R.P. (1997): "The politics of bilingual education" en *Society*, 34: 31-39
- Portillo Mayorga, R. (1992): "Aprendizaje y uso del español escrito: investigación sociolingüística en el nivel gramatical", en H. Urrutia y C. Silva- Corvalán, *Bilingüismo y adquisición del español*, Bilbao, Instituto Horizonte, pág. 169-227.
- Resnick, L. (1985): "Cognition and instruction: Recent theories of human competence and how it is acquired" en Hammond (comp.), *Psychology and learning: The Masser lectures series*. Vol 4. Washington: American Psychological Association.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco/Libros.
- Rivière, A. (1986): *Razonamiento y representación*. Madrid, Siglo XXI.
- Romera, M. (2000): "El español en Estados Unidos: la lengua de emigración. Controversia acerca de la educación bilingüe" en *Textos* 23: 45-58.
- Rossell, C.; Baker, K. (1996): "The educational effectiveness of bilingual education" en *Research in Teaching of English*, 30 (1): 385-419.
- Ruhl, K.; Hughes, C; y Schloss, P. (1987): "Using the pause procedure to enlace lecture recall" *Teacher Education and Special Education*, 10: 14-18.
- Sánchez, E. *et al.* (1993): La evaluación de las habilidades discursivas en el marco de la actividad docente, *Memoria final de investigación*. Madrid: CIDE
- Saramago, J. (1998): *Todos los nombres*. Madrid, Alfaguara.
- Schank, R. (1973): "Identification of conceptualizations underlying natural language" en R. C. Schank y K. Kollby (eds.), *Computer Models of Thought and Language*, San Francisco, Freeman.
- Schegloff, E. A. *et al.* (1977): "The preference for self- correction in the organization of repair in conversation" *Language*, 53, 2, 361-82
- Serrano, J. (1996): "La psicología cultural como psicología crítico- interpretativa" en Angel Juan Gordo y Jose Luís Linaza (comp.) *Psicologías, discursos y poder*. Madrid, Visor.
- Shulman, L. 5. (1986) "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea". En M.C. Wittrock. (Ed.): *La Investigación en la Enseñanza*, Barcelona: MEC-Paidós.)
- Siguán, M.(1992): "Los inmigrantes en la escuela". En *La Escuela y la migración en la Europa de los 90*. XV Seminario sobre Educación y Lenguas. Barna. 1992. ICE/Horsori.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975): *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- Smith, L. (1985): "The effect of lesson structure and cognitive level of questions on student achievement. *Journal of Educational Research*, 54:44-49.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor.
- Stubbs, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza.
- Stubbs, M. (1988): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz
- Titone, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid, Narcea.

- Tomlin, R; Forrest, L; Pu, M; Hee Kim, M. (2000): “Semántica del discurso” en T. Van Dijk, (comp..) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa. Pág. 107-170
- Van Dijk, (comp.) (2000a): *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, (comp.) (2000b): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1977): *Text and Context*. London: Logman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980)
- Van Dijk, T. (1982): “Episodes as units of discourse”, en D. Tannen (comp.) *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washintong, DC: Georgetown Univesity Press.
- Van Dijk, T. (1992): *La ciencia del texto*. Barcelona, Piados.
- Vygostky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Waltzlawick, et al. (1995): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid, Ediciones Paidós– MEC.
- Zubizarreta, L. (2000): “Las funciones informativas: Tema y foco” en en Real Academia Española, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe:4215–4244.

www.segundaslenguaseinmigracion.es

www.segundaslenguaseinmigracion.com



www.segundaslenguaseinmigracion.com

www.segundaslenguaseinmigracion.es

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es