

Villalba, F. (2005) "El discurso expositivo del profesor en contextos escolares" en *Forma*, 10. SGEL, pp: 33-75

EL DISCURSO EXPOSITIVO DEL PROFESOR EN CONTEXTOS ESCOLARES: LA COMPRENSIÓN DE LAS EXPLICACIONES EN UNA L2 POR PARTE DE LOS ALUMNOS¹

Félix Villalba Martínez
E.P.A "Agustina de Aragón" (Móstoles)

A Marisa y Driss, mis amigos.

Este artículo es un extracto de un estudio más amplio sobre el discurso expositivo del profesor y su comprensión por parte de estudiantes nativos y no nativos². Dicho trabajo surgió por el interés en investigar algunos de los problemas derivados de la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes en una L2, así como por el deseo de plantear propuestas que ayudasen a mejorar dicha situación.

En los contextos educativos la lengua se utiliza tanto para transmitir y acceder al currículum, como para organizar y participar en las actividades de clase. Cuando la lengua de la escuela, el español en este caso, es distinta a la LM de algunos estudiantes, la dificultad reside en acceder a esos usos lingüísticos específicos. Se puede hablar entonces del español como lengua de instrucción (ELI), y este trabajo pretende ser una aproximación parcial al desarrollo de dicho concepto, en la medida en que se centra en el análisis de uno de los componentes de toda práctica educativa: las explicaciones del profesor.

Si asumimos que el discurso expositivo del profesor posee un carácter convencional (representa un modelo cultural construido a lo largo del tiempo), se puede entender que para comprenderlo eficazmente se requiere un conocimiento específico de dicho género discursivo. Sólo cuando se está familiarizado con la estructura discursiva de un texto se pueden realizar predicciones sobre su contenido, se pueden activar conocimientos previos y, lo más importante, se puede reconstruir y organizar su contenido proposicional.

En las siguientes páginas se presenta un breve recorrido de los puntos más destacados del referido estudio, comenzando por el análisis de la lengua que se emplea en las aulas y de los elementos que configuran las explicaciones. A continuación se abordan los procesos psicocognitivos involucrados en la producción y comprensión discursiva. Y, por último, se describe la estructura formal y el modo en que se gestiona la información en las explicaciones de un conjunto de profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Introducción

La presencia de estudiantes extranjeros en los centros escolares de nuestro país representa una de las características esenciales del actual sistema educativo español. En primer momento se trataba de los hijos de familias europeas que se habían asentado en las zonas turísticas de nuestro litoral. Desde hace alrededor de quince años, los hijos de *inmigrantes económicos* se han convertido en el colectivo más importante dentro de este alumnado. Pese a que ambos grupos se enfrentan con los

1 Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de un grupo de profesores de un colegio de Madrid que permitieron que se les grabase en distintos momentos de su práctica diaria. Este artículo está dedicado también, a ellos y a todos los compañeros que trabajan para conseguir una escuela pública de calidad que atienda a todos los alumnos con independencia de su procedencia o nivel sociocultural.

2 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.

mismos problemas educativos, los hijos de inmigrantes tienen muchas más dificultades por los prejuicios sociales que existen con respecto a la inmigración y hacia determinados grupos culturales y religiosos.

El modelo de escolarización por el que se ha optado en España, al igual que otros países de nuestro entorno, es el de la inmersión lingüística en el que todo el currículum se realiza en la L2. Los nuevos estudiantes se incorporan a grupos ordinarios con compañeros nativos y, según los casos, pueden participar en programas complementarios de aprendizaje de español. Este modelo que resulta efectivo en situaciones en las que el bilingüismo es un elemento de prestigio social, no lo es tanto con grupos *minoritarios* como los de inmigrantes. Siguiendo a Baker (1993), habría que diferenciar entre programas de inmersión (el contacto directo en el medio escolar con la L2 por estudiantes del grupo social mayoritario que aspiran a ser bilingües) y sumersión (incorporación de los estudiantes minoritarios a la enseñanza completa en L2 con la asimilación como objetivo final)

La edad de los estudiantes y lo significativo del contexto permite que se dispongan de más posibilidades de integración y de adquisición natural de la lengua mediante el contacto y la interacción con iguales. Se suele admitir que al cabo de un curso escolar (dos como máximo) la mayoría de los niños y jóvenes extranjeros alcanzarán un aceptable nivel de competencia comunicativa general en la nueva lengua. Sin embargo, el problema se plantea cuando dicho nivel no es suficiente para poder participar activamente en las dinámicas educativas³. Esta aparente paradoja se ha intentado explicar planteando que, en el fondo, lo que existe es un problema de *déficit lingüísticos* como consecuencia de un incompleto aprendizaje de la lengua. La teoría del déficit, atractiva incluso para aplicar con estudiantes nativos según los conceptos de código restringido y elaborado (Bernstein, 1972), se ha demostrado ineficaz pues no sirve para dar cuenta de las dificultades que siguen encontrando muchos hijos de inmigrantes que han nacido en el país de llegada y que han podido estar escolarizados en la nueva lengua desde los tres años.

Cummins (1984) propone un acercamiento diferente a este problema desde una perspectiva que puede resultar mucho más interesante para las múltiples situaciones en las que se ha de seguir un proceso formativo en una lengua distinta a la propia. En la base del planteamiento de Cummins está la necesidad de distinguir entre la competencia comunicativa en una L2 y la competencia cognitiva en dicha lengua o, lo que es igual, la capacidad de razonamiento y reflexión en las lenguas que se conocen⁴.

El uso de una u otra competencia estará determinado por el propio contexto y por las exigencias cognitivas de la comunicación. En la mayoría de las actividades de la vida cotidiana se produce un tipo de comunicación con un bajo nivel de exigencia cognitiva y con abundantes referentes contextuales, por lo que se pueden resolver mediante la competencia comunicativa general. Al contrario, en las situaciones formativas el nivel de exigencia cognitiva aumenta al tiempo que disminuyen los apoyos contextuales, por lo que es preciso activar esa competencia cognitiva a la que se refiere Cummins, también denominada competencia académica.

De acuerdo con esta formulación habría que interesarse por identificar los componentes que singularizan la comunicación en estos contextos educativos; es decir, habría que analizar la lengua que se utiliza en los procesos instructivos. En este caso, podemos hablar del español como lengua de instrucción (ELI) para referirnos a las situaciones educativas en las que la transmisión y organización del currículum se realiza en esta L2. Aquí se incluirían actuaciones no sólo con estudiantes inmigrantes, si no también, aquellas que se realizan en colegios españoles en el extranjero, así como todo el conjunto de procesos y modalidades formativas que se realicen según estas premisas (cursos universitarios, formación continua y laboral...)

Una primer acercamiento a este campo de estudio puede consistir en diferenciar entre el uso de la lengua que hacen los distintos participantes de estos eventos comunicativos. En el caso del profesor

³ Cummins (1981) calcula entre 5 y 7 años el tiempo que se tarda en adquirir un nivel de lengua suficiente que emplear en el contexto escolar

⁴ Distinción que, en la obra de Cummins, se corresponde con los conceptos de destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills) y competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP. "Cognitive/ Academic Language Proficiency)

habrá que atender al modo en que utiliza el lenguaje para desarrollar los diferentes objetivos pedagógicos y contenidos didácticos que tiene fijados. En cuanto a los estudiantes será necesario contemplar el nivel de exigencias requerido en la aplicación de las diferentes destrezas lingüísticas. En ambos casos, hay que partir del análisis del contexto en que se desarrolla la acción educativa pues es ese marco el que determina el tipo de comunicación que se producirá, el papel de los participantes e, incluso, el contenido y forma de las interacciones. Ya Hymes en 1972 remarcó la necesidad de atender a los componentes contextuales para estudiar el lenguaje de la instituciones educativas:

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... Solamente si se considera la relación en cuestión (lengua- contexto) desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua. (1972: xix)

Teniendo en cuenta que el profesor desempeña un papel muy destacado en el conjunto de las dinámicas de clase, se puede iniciar el estudio de la lengua de instrucción analizando sus producciones comunicativas. Si además se restringe el campo de estudio a las explicaciones didácticas, se tiene la posibilidad de analizar un tipo de actuación no marcada que, en mayor o menor medida, comparten todos los profesores. Del mismo modo, son estas explicaciones las que representan un primer nivel de dificultad para los estudiantes extranjeros en su proceso formativo.

2. La lengua del aula.

El lenguaje es el instrumento básico de la educación que hace posible el que las instituciones educativas desarrollen su labor. Al mismo tiempo, estas instituciones moldean el lenguaje haciendo un uso específico del mismo identificable en la mayoría de las actividades formativas (Halliday, 1978)

En general, el lenguaje de la enseñanza cumple con una triple función: Como medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo, como recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales, y como forma para mantener y negociar las identidades personales.

Como *mediador* didáctico se utiliza para conseguir el desarrollo intelectual–cognitivo de los alumnos y para organizar las tareas de enseñanza/ aprendizaje. En el primer caso, se trata de construir un conocimiento que pase de lo conocido, próximo y concreto a lo desconocido, abstracto y general. Es decir, se trata de trascender de la experiencia directa, a la experiencia mediada por el propio lenguaje (Zabalza, 1986) En el segundo, el lenguaje organiza las actividades didácticas y regula la intervención de los distintos participantes en las mismas. En este sentido, también se utiliza para mantener y reproducir relaciones sociales y personales.

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. El profesor cambia constantemente el contexto educativo– comunicativo del aula con su habla: recrimina, anima, bromea, ordena... Los estudiantes, por su parte, también lo modifican mediante acciones verbales y no verbales que influyen en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. 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 establecido a partir de una determinada concepción del aprendizaje:

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... Las técnicas vernáculas no se desarrollan en la quietud de una sala de estudio, sino en estrechos intercambios entre los miembros de un grupo... (Labov, 1982: 168: 170)

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 mediante la palabra el desarrollo de las mismas. El habla del profesor cumple con una primera función de control verbal dirigida a controlar los propios canales de información, a comprobar su nivel de activación y el grado de comprensión, a regular la participación, y a precisar el lenguaje que se ha de utilizar. Es la función *metacomunicativa* de Stubbs (1987) que, para el profesor, incluye las siguientes categorías o actuaciones: Captar o demostrar atención, controlar la cantidad de habla, comprobar o confirmar la comprensión, resumir, definir, corregir, especificar el tema y adaptar.

Esta función de control, como en general el lenguaje del profesor, existe porque se parte de un modelo de comunicación “asimétrico”⁵ (Kerbrat– Orechioni, 1992) en el que uno de los participantes (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 los interlocutores (estudiantes) (Stubbs, 1975; Young, 1993)

El profesor siempre puede hablar o interrumpir; 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 participar⁶.

Brown y Levinson (1978) estudian este tipo de comunicación asimétrica y plantean un modelo de “cortesía” comunicativa para el marco escolar que recoge 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 trabajo.
- 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.

5 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)

6 Merritt (1976) denomina a este tipo de actuación “acontecimientos tipo servicio” para compararlos con lo que ocurre en situaciones de relación con dependientes, funcionarios, etc.

Por otra parte, el habla del profesor se puede entender como un tipo de “registro lingüístico” especial en el sentido 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...

Tanto las preguntas que formula el profesor como las estrategias que utiliza para familiarizar al estudiante con el léxico específico, son ejemplos de los *andamiajes* (*scaffold*) discursivos activados en el proceso educativo⁷. 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) Pero son los propios estudiantes los que desempeñan un papel activo como sujetos “reformuladores” y “constructores” de dichos conocimientos⁸.

Ahora bien, no todas las actuaciones del profesor se orientan hacia una construcción personal de conocimientos por parte del alumno. En ocasiones se centran en aspectos formales como cuando se interroga al estudiante para que produzca una respuesta correcta siguiendo un modelo conocido. También, con frecuencia, los profesores no esperan “lo obvio”, ni tan siquiera los simples conocimientos, sino que en sus preguntas se exige una labor interpretativa y contextualizadora. 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*.

Entramos así, en el problema del léxico en la educación que es más complejo de lo que en principio se puede suponer, pues responde a visiones concretas sobre la educación, la didáctica, la sociedad e, incluso, sobre la ciencia⁹.

En el trabajo clásico de Barnes (1971) sobre el lenguaje de la enseñanza secundaria, se llama la atención sobre 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.

Precisamente, 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 o a recrear un estilo oratorio determinado. También, el léxico se entiende como medio para desarrollar la capacidad de abstracción de los estudiantes, lo que permite un mayor desarrollo cognitivo. De esta forma, se asume que el lenguaje escolar ha de ser cada vez más descontextualizado y abstracto. Sin embargo, 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 (1983), asume que la principal tarea de los estudiantes en el aula consiste en *recontextualizar* los contextos evocados con el lenguaje en la mente.

Young (1993), desde la teoría crítica de la educación¹⁰, desarrolla las teorías de Habermas (1986) sobre la transmisión del conocimiento científico y su reflejo en la educación. La importancia del

7 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, 1990)

8 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.

9 No se puede entrar aquí en la relación lenguaje- pensamiento, pero es evidente que subyace en muchas de nuestras concepciones sobre la educación. Para una introducción a este tema puede consultarse el artículo de Robyn Carston (1991) “Lenguaje y cognición”

10 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.

concepto de ciencia en la obra de estos autores radica en el hecho de la repercusión que tiene en la actividad docente al señalar que, con frecuencia, se desecha el conocimiento “vulgar”(espontáneo)¹¹ que aportan los estudiantes sobre todo en materias muy ordenadas. También se atiende a la actuación de los alumnos que ante una nueva información presuponen 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. Estas ideas sobre la ciencia y su didáctica no facilitan el aprendizaje, sino más bien, que se apliquen 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)

3.- El discurso del profesor

La mayor parte de los investigadores que trabajan en educación coinciden en la necesidad de estudiar el lenguaje de la escuela, sin embargo, durante mucho tiempo apenas ha existido coincidencia en el modo de desarrollar dichos estudios (Koehler, 1978)

Así, siguiendo la tradición de estudios de proceso– producto¹² se ha querido investigar la relación entre lenguaje y rendimiento escolar (Centra, J., y Potter, D.,1980; Parkerson, J. *et al.*, 1984), entre la formas de interacción del profesor y el rendimiento escolar (Doyle, 1975; Shulman, 1986).

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 FIAC¹³ de Flanders (1977) que recoge diez categorías correspondientes a otras tantas actuaciones del profesor y el alumno. Para el primero se contemplan las siguientes actuaciones: aceptar los sentimientos de los alumnos, animarles o alentarles, utilizar sus aportaciones, formular preguntas, exponer o explicar, dar instrucciones, criticar o justificar. Por su parte, las actuaciones que se contemplan para el alumno son: responder a preguntas del profesor, iniciar la conversación y mantener el silencio.

En este modelo, 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 aplicar para analizar las prácticas educativas¹⁴.

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, 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.

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

11 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)

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

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

14 En la década de los setenta se estudiaron determinadas actuaciones lingüísticas relacionándolas con objetivos de aprendizaje, elaborándose taxonomías que tuvieron con gran difusión durante mucho tiempo (Bloom, 1956)

antemano y normas de conducta establecidas. Hablamos de la lección¹⁵ como el conjunto de actuaciones que adopta el profesor para transmitir y organizar el aprendizaje dentro de un área concreta de conocimiento. Los lingüistas Sinclair y Coulthard (1975¹⁶) se proponen describir la estructura de discurso escolar partiendo del estudio de la interacción profesor- alumno. Como resultado proponen el modelo IRE (iniciación, respuesta y evaluación) en el que a una indagación o inicio por parte del profesor le sigue una respuesta del alumno que es evaluada de nuevo por el profesor. Su preocupación es poder explicar la relación forma- función del habla escolar: cómo determinadas formas tienen interpretaciones diferentes en el aula.

Siguiendo a Halliday, 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 actos se combinan en cinco clases de *jugadas* distribuidas a lo largo del discurso: 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 son 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.

Pero también, el estudio del lenguaje escolar supone analizar el que emplea el profesor en momentos concretos de la clase, como son las explicaciones¹⁷. Se inició así, una línea de investigación sobre las explicaciones del profesor en la que se englobaron distintos trabajos de lo que se dio en llamar “claridad expositiva”. Uno de sus productos más destacados fueron la elaboración de listas de “buena práctica docente”.

Rosenshine y Stevens (1990:589) recogen las principales características de lo que en diferentes investigaciones se han considerado 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.

15 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...) Mehan (1979) propone un modelo discursivo en el que la lección estaría formada por tres momentos claramente diferenciados: una fase de apertura, una de instrucción y una de cierre. Durante la fase de instrucción se producirían un conjunto de unidades comunicativas (Series Temáticamente Relacionadas, SRT) en donde se sitúan las secuencias IRE.

16 Revisado en 1982 por Sinclair y Brazil.

17 Esta actividad ocupa gran parte del trabajo diario de cualquier profesor pudiéndose considerar como “actuación no marcada” del docente.

- 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 pues, como ya se indicó anteriormente, el objetivo que se perseguía intentaba vincular claridad expositiva con buenos resultados de los estudiantes¹⁸. El problema teórico residía en que, como bien sabemos los profesores, no se puede establecer una correspondencia “biunívoca” entre los objetivos instruccionales que pretendemos 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. (1993:27)

Otro tipo de investigaciones más descriptivas se han interesado en estudiar las explicaciones desde una perspectiva puramente cognitiva y discursiva, es decir, atendiendo 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.

En nuestro país, Coll ha sido uno de los investigadores que más ha estudiado esta dimensión (Coll, 1990; Coll y Edwards, 1996; Coll y Onrubia, 1995, 2001), analizando las estrategias discursivas y mecanismos semióticos¹⁹ 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, 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: la activación de vivencias y conocimientos previos, la referencia al contexto extralingüístico, la demanda de información a los alumnos.
- 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 (“*lo que vamos a hacer ahora...*”), la incorporación de aportaciones de los estudiantes y la caracterización del conocimiento como compartido (“*a esto lo llamaremos...*”)
- 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 de determinados aspectos del contenido (“*a este tipo de figura la llamaremos polígono*”), los cambios de “perspectiva referencial”, la abreviación de determinadas expresiones, 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

18 Las investigaciones en este campo han continuado analizando aspectos como 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)

19 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.

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.
- Recapitulaciones: 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...)

Estos trabajos aportan un mayor nivel de detalle para analizar las explicaciones del profesor y para plantear un marco discursivo acorde con lo que realmente sucede en las aulas. De esta forma, el discurso emerge como un lugar de encuentro entre componentes estructurales y actuaciones cognitivas de los distintos participantes.

4.- Discurso e información

Pese a que las condiciones en las que se desarrolla la comunicación en el aula no son las ideales para grandes artificios oratorios, los profesores hablamos mucho y monopolizamos la palabra casi en un 70% del tiempo total dedicado a hablar en una clase (Flanders, 1977) Como ya se señaló más arriba, el profesor cuando habla no sólo se preocupa por transmitir informaciones sobre contenidos escolares sino que también tiene que captar la atención de los estudiantes, recriminar, llamar la atención sobre determinados contenidos, reformular las intervenciones de los alumnos, contestar, aclarar...

Tal vez por esto, la mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre el discurso del profesor lo han analizado en su vertiente interactiva. (Sinclair y Colthard, 1975; Mehan 1979; Flanders, 1977) Con esta orientación se utilizan modelos de análisis como el IRE, anteriormente presentado, que puede resultar de utilidad para el estudio de clases de infantil y primaria o de idiomas. Pero también, existen otros momentos (áreas y niveles educativos) en los que la principal actividad comunicativa que desarrolla el profesor se orienta a la transmisión de informaciones sobre contenidos curriculares. Se articula así un tipo de discurso específico que se caracteriza por:

- Su condición de evento comunicativo “monogestionado” en el que el hablante puede contar con un mayor control sobre lo que va a decir y la forma en que lo hará (Calsamiglia y Tusón, 2002).
- Su dimensión interactiva, que como todo acto comunicativo establece un “diálogo” entre los distintos participantes, de modo que, lo dicho depende de la respuesta (no necesariamente verbal) que se va obteniendo de los interlocutores (Bajtin, 1982)²⁰.
- Su carácter institucional y convencional según normas y reglas de una determinada institución social (Van Dijk, 1992)²¹.
- La preeminencia estructural fijada según modelos culturales (Valdés y Geoffrion– Vinci, 1998)

Un texto²² explicativo 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 el seguimiento del interlocutor. Así, será el hablante, el que teniendo en cuenta al oyente, irá introduciendo apoyos, verbales y no verbales, para facilitar el procesamiento de la información (anticipaciones, referencia a la estructura informativa) o para comprobar el nivel de comprensión: *lo primero que vamos a ver..., ahora tenemos que preguntarnos, ¿eh?, ¿de acuerdo?”*...

El profesor organiza su intervención de acuerdo a ese *modelo* conocido, a una *estructura esquemática global*, que utiliza desde los primeros momentos de planificación del discurso. Es el modelo el que determina tanto la elección de unidades temáticas, como la ordenación y catalogación jerárquica de las mismas. Por ejemplo, la ordenación lógica de proposiciones en los textos expositivos, es un recurso básico de coherencia anterior a criterios semánticos. 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*²³. Pero es el discurso en sí, como *modelo*, el que confiere la coherencia global, pues las expectativas normales del oyente ante este tipo de textos son que se mantenga la relevancia (principio de interpretación local), que se siga hablando de lo mismo con los mismos participantes y lugares hasta que se indique lo contrario (principio de analogía) De forma que, este *soporte común* conocido permite al receptor construir y formular inferencias, predecir informaciones y, en general, comprender más fácilmente los textos²⁴.

4.1 ¿Cómo se comprenden los textos expositivos?

Para responder a esta cuestión es necesario atender a la dimensión semántica²⁵ del discurso, esto es, el modo en el que se transmiten y codifican significados entre hablante y receptor.

La comprensión del discurso no es un proceso automático y directo de copia de significados y mensajes en la mente del oyente/ lector, ni tan siquiera de mera *traducción* de proposiciones²⁶. Si

²⁰ Al mismo tiempo, *toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta...; toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante* (1982: 257)

²¹ Este autor utiliza el concepto de superestructura para referirse a las representaciones abstractas de los modelos discursivos que, fijadas culturalmente, influyen en el sentido de los mismos.

²² Entendido en la línea de Brown y Yule (1993) como registro verbal de actos comunicativos.

²³ 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.

²⁴ 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)

²⁵ 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)

algo caracteriza a la comunicación habitual es que no es necesario hacer explícito todo lo que se necesita para la comprensión de enunciados. 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 (Belinchón, 1992: 472)

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

Para comprender las distintas informaciones transmitidas por un texto es necesario activar diferentes estructuras de conocimiento que actúan sobre distintos planos de representación informativa (la forma del mensaje, la organización sintáctica, las ideas e intenciones, el marco o escenario creado)²⁷

De este modo podemos identificar las ideas (proposiciones²⁸) contenidas en el texto aunque, la comprensión global sólo se consigue cuando se reelaboran personalmente. Este es un proceso que exige, por una parte, la abstracción y depuración de los diferentes contenidos proposicionales y por otra, la conexión entre proposiciones de acuerdo a las relaciones que establecen entre sí.

Como resultado de este proceso se obtiene una nueva representación en la que todas las proposiciones aparecen organizadas jerárquicamente por niveles e interconectadas (Van Dijk y Kintsch, 1983) En esta nueva representación se recuerdan mejor las proposiciones de niveles superiores y las que presentan un índice de conectividad más alto.

En textos expositivos, los conocimientos *textuales o discursivos* desempeñan un importante papel predictor y organizador, ya que las informaciones que se aportan serán totalmente nuevas y desconocidas para el oyente²⁹. 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)³⁰ Y al igual que sucede con otros conocimientos previos, estos han de activarse en línea (*on line*) con la recepción del estímulo lingüístico en un proceso, normalmente automático e inconsciente³¹. La búsqueda “consciente” de referentes interpretativos (contextuales, léxicos, conceptuales...) retarda la comprensión haciendo que, durante ese tiempo, no se puedan retener y procesar nuevos enunciados.

Normalmente en los textos expositivos, cada vez, se tiene que actuar sobre fragmentos enunciativos aislados para abstraer sus contenidos proposicionales antes que se pierdan de la memoria. De forma

26 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 primera 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. 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.

²⁷ 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...

²⁸ Las proposiciones son representaciones abstractas de significado, es decir, no poseen una forma necesariamente lingüística.

²⁹ 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: Estructura problema- solución, estructura causal, estructura descriptiva, estructura comparativa y estructura secuencial.

³⁰ Cuando comprendemos un texto no nos limitamos sólo a identificar las relaciones particulares entre las distintas proposiciones que en él se presentan (coherencia local), sino que intentamos construir una representación global e integradora de las mismas (coherencia global) de acuerdo a una estructura conocida (Graesser *et al.* ,1994)

³¹ Sobre la organización de este tipo de conocimientos habría que manejar los conceptos de marcos (Minsky, 1975), de guiones (Schank y Abelson, 1977), o de modelos mentales (Johnson- Lair, 1981)

que sólo cuando se tiene activo, o se puede activar, ese conocimiento discursivo estructural el procesamiento es más rápido y global. Y esto es así porque, entre otras razones, 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 memoria a largo plazo (MLP) depende de cómo se estructuran previamente en la memoria a corto plazo (MCP)³², 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 MCP. La percepción de detalles y de información perdida exige haber comprendido previamente dichos aspectos.
- Una vez almacenada la información en la MLP, su recuperación y *reinterpretación* (asignar nuevas estructuras o utilización en general) está condicionada por la estructura que se le asignó en un principio (Van Dijk, 1978)

De lo anterior, la idea del discurso como evento interactivo adquiere una nueva orientación al poder considerarlo como contexto cognitivo compartido en el que hablante y oyente se sirven de un amplio repertorio de mecanismos (lingüísticos y de pensamiento global) y conocimientos diversos en la (re)construcción textual.

Por las limitaciones de este artículo, aquí sólo se presentarán los recursos que emplea el hablante (profesor) para crear ese contexto y, en general, para gestionar la información.

4.2. Gestión de la información y comprensión

El término “flujo informativo³³” (Chafe, 1994) se viene utilizando para referir el modo en que la información se distribuye en los enunciados y textos y la manera en que ésta se marca y recupera dependiendo de los interlocutores. 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. Así que, 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 extensa³⁴.

Para Chafe, el flujo informativo está determinado por el modo en que el hablante gestiona los recursos (informaciones) retóricos, referenciales, temáticos y focalizadores en los textos. Actuación que es intencional pues, cuando hablamos, estamos queriendo intervenir directamente en el mundo que nos rodea, seleccionando, de las múltiples posibilidades que tenemos, aquellas que más efecto pueden tener sobre nuestro interlocutor y sobre la situación comunicativa³⁵.

En este sentido, la gestión retórica alude al modo en que, entre otros, elegimos y utilizamos un determinado tipo discursivo que, al ser conocido por el oyente, facilita la comprensión de las informaciones que en él se transmiten. 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. Así, desde los primeros momentos de contacto con el texto activamos, entre otros conocimientos, unas expectativas de género que, como ya se ha señalado con anterioridad, nos permiten realizar predicciones sobre los contenidos que aparecerán³⁶:

32 En inglés, long term memory LTM y short term memory STM.

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

34 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.

35 La principal función del lenguaje, del discurso, es construir la propia realidad al dar sentido a la experiencia humana (Potter *et al.* 1984; Foucault, 1972) y responder a la necesidad de (auto) interpretación del individuo (*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, 1996:99)

36 En el procesamiento textual se combinan procesos ascendentes (bottom-up) de reconocimiento de letras, palabras y oraciones, con otros descendentes (top-down) formados a partir de las conceptualizaciones que los lectores van elaborando sobre del texto. Estos últimos permiten la formulación de anticipaciones, de hipótesis y predicciones.

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)

No obstante, aunque en varios momentos se ha aludido al carácter convencional de este tipo de discursos conviene precisar que dicho conocimiento discursivo no es similar para los distintos participantes en el mismo. Para el profesor, es un discurso que domina, al igual que el resto de profesionales, y que reproduce según normas institucionales y concepciones ontogenéticas particulares de las respectivas áreas de conocimiento. Para el estudiante, al contrario, se trata de un discurso convencional, sólo en la medida en que lo puede reconocer como género discursivo *tipo*, pero no es capaz de dominarlo ni reproducirlo pues ese conocimiento forma parte de su proceso formativo (tanto de las distintas materias, como de la L2, Valdés y Geoffrion– Vinci, 1998)

También, en las explicaciones existe una gestión de los conocimientos presupuestos y compartidos por los hablantes que conforman el “andamiaje conceptual” sobre el que se despliega la comunicación (Tolim, *et al.* 2000) Nos encontramos así con el problema de la referencia textual, o lo que es lo mismo, de ¿cómo se introducen referentes en el discurso?, ¿cómo se mantienen una vez introducidos? y ¿cómo se reintroducen tras un periodo largo de tiempo?

Todas las lenguas cuentan con mecanismos específicos para introducir referentes en el discurso e irlos recuperando sucesivamente de acuerdo a un plan previo según criterios semánticos e interactivos.

Parece ser que el grado de explicitación de la forma referencial se relaciona con su nivel de accesibilidad en la mente del destinatario (Chafe, 1976) El hablante utilizará frases nominales indefinidas como referentes cuando considere que no están activos en la mente del oyente. Al contrario, cuando el referente se puede identificar aunque no esté totalmente activo (ha sido introducido pero no mencionado recientemente), se utilizarán frases nominales definidas. Los pronombres o las formas anafóricas aparecen cuando se considera que los referentes están activos o se pueden activar fácilmente³⁷. También, 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 otros nuevos (agentes, lugares, tiempos...) que exigirán una atención mayor y un mayor espacio en la MCP.

Íntimamente relacionada con esta gestión referencial se encuentra la gestión temática del discurso. Cuando se genera un texto uno de los principales retos que hay que resolver es el de la linealidad discursiva, es decir, se tiene que elegir un punto inicial (tema) con el que comenzar. Esta opción determinará tanto la orientación del discurso posterior como la interpretación que haga el receptor. 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) Pero además, el punto de partida de una emisión proporciona una información conocida para los participantes, que se va enriqueciendo con la incorporación de nuevas informaciones (remas) según avanza el texto. Todos estos aspectos constituyen lo que se conoce como gestión temática (dinamismo comunicativo para la Escuela de Praga), concepto que nos permite identificar el modo en que el hablante “equilibra” ambos tipos de informaciones de acuerdo a las características del interlocutor y de la situación comunicativa.

Siguiendo a Daneš (1974) y Dubois (1987), la progresión temática de un texto se corresponde con alguno de los siguientes modos de organización:

- 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:

³⁷ 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 anafóricamente y exafóricamente y pro- formas verbales.

- 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” o la tematización de determinados elementos estará sujeta a modelos convencionales o a la propia evolución del discurso³⁸:

- En textos como los folletos de viajes o los relatos detectivescos se tematizarán, respectivamente, expresiones adverbiales de lugar o de tiempo (Brown y Yule, 1992).
- En discursos conversacionales, se tematizarán los llamados “comentarios metalingüísticos” que indican cómo ha de interpretarse la información³⁹.
- En textos argumentativos, se tematizan constituyentes de perífrasis de relativo⁴⁰ 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. 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 textual⁴¹. 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.

Ahora bien, lo habitual en las interacciones conversacionales, y en el discurso expositivo también, es el cambio constante de tópicos sin que se llegue a romper la coherencia global. Para ello los participantes “negocian” 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”)

³⁸ Un ejemplo de este “orden natural” es entender que 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.

³⁹ 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...*)

⁴⁰ Correspondientes a las denominadas oraciones hendidas o pseudohendidas.

⁴¹ 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.

- 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”)

Por último, la gestión de la información también supone atender al modo en el que el hablante destaca una determinada información sobre el resto (prominencia o saliencia) o, lo que es lo mismo, la gestión del foco en el discurso⁴².

En este sentido, el concepto de foco se puede entender como una función pragmática mediante la cual el hablante puede remarcar cierta información para acentuar su importancia o para reactivarla en la memoria del oyente (Dik,1978).

El acento (prominencia tonal) es uno de los recursos básicos asociados con la idea de información nueva⁴³. El hablante marca fonológicamente elementos léxicos que introducen información nueva (interpretados como marcas de atención: *¡ajo! ¡atención! ¡fíjate en esto!*), en contraste con aquellos otros elementos que no exigen una atención especial por el oyente.

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 pseudohendidas⁴⁴, o la colocación en una posición especial de los elementos enfocados (en primera o última posición oracional⁴⁵)

La gestión del foco es tal vez uno de los aspectos en los que más claramente se refleja el carácter interactivo del discurso del profesor, ya que se realiza en función del propio desarrollo de la comunicación y al margen de restricciones estructurales.

5. Análisis del discurso expositivo

En esta investigación el análisis del DEP se realizó a partir de las explicaciones que seis profesores Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ofrecieron a otros tantos grupos de estudiantes sobre contenidos y procedimientos de diferentes áreas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales)

Los datos se obtuvieron grabando en audio la totalidad de las clases y transcribiéndolas posteriormente. Se optó por este método para intentar conseguir producciones lo más fieles posibles de la realidad cotidiana de una clase y evitar el efecto *negativo* de una filmación en vídeo o de la presencia de un observador externo⁴⁶. Con este procedimiento se perdió, sin duda, la mayor parte de

⁴² *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)

⁴³ 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.

⁴⁴ 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.

⁴⁵ 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)

⁴⁶ Suele existir una clara coincidencia entre los investigadores en señalar que la presencia de observadores externos o de medios técnicos sofisticados en la clase, influye negativamente en el desarrollo de las sesiones de trabajo (Cazden, 1990; Mercado, 1996) En estas condiciones tanto el profesor como los estudiantes pierden naturalidad y se sienten condicionados por una posible evaluación posterior.

los componentes de comunicación no verbal presentes en este tipo de discurso, por lo que sólo se pudo atender a lo dicho por el profesor y los alumnos.

Por lo general, las explicaciones que se dan en contextos escolares difieren de las que nos podemos encontrar en otros niveles educativos. En principio, rara vez suelen ocupar todo el tiempo de la sesión de trabajo (lección) teniendo que combinarse con otro tipo de actividades didácticas que implican la participación directa de los alumnos. Es frecuente también, que la explicación se alterne con la lectura de textos o con la resolución de procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis lingüísticos, interpretación de gráficas...) según el área tratada.

Del mismo modo, en estos niveles gran parte de lo que hace el profesor está condicionado por las características específicas de los grupos de estudiantes (edad, motivación...). Así, en las explicaciones del profesor encontramos abundantes ejemplos de la función metacomunicativa señalada por Stubbs (1987) y que reflejan lo difícil que es llegar a ser buen profesor.

Como ejemplo, el profesor no sólo tiene que captar la atención de los estudiantes, sino mantenerla evitando distracciones:

(1)PRF.- Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolverar// esos paréntesis.

Fran ↑ ¿por favor?// *Fran*, a ver ↑. ¿DOOS POOR/ diez equis?

EST.- ((quince)) equis más veinte (FV.04. 130-132)⁴⁷

También, tiene que realizar llamadas de atención (cortesías o no), mandatos, recriminaciones, amenazas y, en fin, todo aquello para lo que nunca nos formaron en ninguna asignatura durante la carrera.

(2)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)

(3)(°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh?°) Bien. (FV.05. 157-158)

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

5.1. Estructura del discurso informativo

Intuitivamente se puede considerar que las variaciones individuales en los discursos son de tal importancia que impiden hablar de una estructura común subyacente a todas ellas. Si esto fuese así, el proceso de comprensión se dificultaría al no poder disponer de las “expectativas de género” anteriormente mencionadas. Si por el contrario partimos del supuesto de la existencia de dicha estructura, parece lógico que la intentemos describir formal y funcionalmente para su posterior utilización didáctica.

⁴⁷ Símbolos utilizados en las transcripciones (Briz *et al.* 2000:15-16):

§ 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 indescribable.

((siempre)) Transcripción dudosa.

((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta.

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

(RISAS, TOSES, GRITOS)

aaa/ nnn alargamientos silábicos o consonánticos.

De este modo, pese a que en el corpus analizado existen claras variaciones en función de los propios estilos didácticos y oratorios de los profesores, se puede identificar una estructura simple que organiza la mayor parte de las explicaciones⁴⁸. En todas es posible distinguir entre: presentación del tópico general (introducción), desarrollo del tópico y subtópicos (desarrollo) y conclusión (resumen) También, en cada una de estas tres partes aparecen de forma precisa diferentes recursos discursivos según la finalidad que se persiga (ejemplificaciones, resúmenes, sumarios, aclaraciones...)

5.1.1 La introducción

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

En ocasiones, estas presentaciones suelen utilizar expresiones propias del lenguaje pedagógico que remiten a objetivos de aprendizaje.

(5) salían↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? **Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos/** ¿de acuerdo? Los (FV.05.5-6)⁴⁹

El resumen es el recurso más utilizado para recuperar la información presentada en momentos anteriores o para activar conocimientos enciclopédicos previos de los estudiantes⁵⁰. 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) construida con preguntas que el profesor va formulando progresivamente:

(6) 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)

En cuanto a los resúmenes contruidos exclusivamente por el profesor pueden aparecer como recursos de apertura o de cierre de esta primera parte y alternándose con sumarios informativos. En ambos casos cumplen con la función de activar lo ya conocido creando un marco de referencia en el que situar las nuevas informaciones:

(7) 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)

5.1.2 El desarrollo

Tras la introducción se inicia inmediatamente el desarrollo de los contenidos implicados en el tema⁵¹, bien mediante la explicación directa de alguno de los tópicos presentados

⁴⁸ Siguiendo a Bajtin (1982) podemos asumir que estas variaciones demostrarían la existencia de un género común y, por tanto, de una estructura organizativa de este discurso. Concepto de estructura que no ha de interpretarse como un modelo ideal de actuación docente. En este sentido, habría que tener en cuenta los comentarios de Young sobre la comunicación escolar: ... *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)

⁴⁹ En estos ejemplos, el tópico se acompaña con expresiones formadas por una perífrasis verbal con verbo de acción psicológica y un adverbio temporal (*vamos a estar viendo ahora...*) 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.

⁵⁰ Primer "nivel de intersubjetividad" en el que se conectan las representaciones de profesores y alumnos y que permite posterior construcción de significados. Coll y Onrubia (2001)

⁵¹ Lo ideal es aprovechar el clima de atención que se haya podido crear con la introducción aunque, como se ve en el ejemplo (2) esto no siempre es posible.

previamente, o bien recurriendo a la lectura de un fragmento del libro de texto. En este último caso, la forma de las explicaciones está próxima al resumen

(8) 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.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios↑. Tenéis el mapa. Otras veces (FV.03. 41-45)

Los restantes tópicos se presentan según el orden que se recoge en el sumario introductorio o el que impone el material de consulta. 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 ya conocen los estudiantes:

(9) 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)

En el desarrollo en sí de la secuencia expositiva aparecen una gran variedad de recursos discursivos entre los que cabe citar: repeticiones, contrastes, ejemplos, aclaraciones, resúmenes e, incluso, argumentaciones y descripciones. De todos ellos se ilustrarán sólo algunos casos de repeticiones y de ejemplos por ser dos de los recursos más abundantes y característicos del DEP.

La reiteración es un procedimiento que 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* (Ortega y Labarta, 2001: 57)

Siguiendo a estos autores, las reiteraciones pueden adoptar distintas formas, y así se habla de reiteraciones textuales, de insistencia y reformulativas. Con las primeras se busca conseguir un efecto eminentemente textual que facilite la comprensión del discurso, para ello se repiten segmentos contruidos mediante expresiones idénticas o sinónimas:

(10) 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)

(11) 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)

Por su parte, las reiteraciones de insistencia se utilizan para remarcar 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 aparecen contiguos unos a otros y suelen estar formados por la misma expresión:

(12) Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona?↑ es la que (FV.03. 3)

(13) PERO FIJAROS↑, fijaros↑/ que en el desértico ¿(()) unas temperaturas (FV.03.124)

Por último, las reiteraciones reformulativas sirven para expresar de otro modo lo ya dicho, bien ampliando el significado o aclarándolo con expresiones más cercanas al léxico conocido.

(14) 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)

(15) tanto el clima como la Tierra↑ [A]han ido variando, [B]han ido cambiando ¿no?! pues (FV.03.167)

*En ocasiones se pueden encontrar cadenas complejas de reiteraciones reformulativas orientadas a hacer más accesible la información presentada*⁵²:

(16) 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, [B]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

⁵² La profesora responde a la pregunta de una alumna, pero su preocupación está también en que no se pierda el nivel de atención del resto de la clase por lo que la respuesta se realiza a un ritmo rápido.

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)

Por su parte, los ejemplos sirven para aclarar aspectos confusos de la explicación, para reforzarla o para, en el caso de los procedimientos, desarrollarla. 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* (2001: 142) De esta forma se puede establecer una relación inversa entre el grado de concreción de la información presentada y la aparición de ejemplos (>grado de concreción <posibilidad de ejemplos)

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 (distracciones)

5.1.3. La conclusión

El final de la lección sigue un esquema bastante rígido, se presenta un resumen, que puede acompañarse de un sumario de lo expuesto (17), de una referencia a lo que se verá en la próxima sesión o las actividades que los alumnos deben realizar en casa (18):

(17)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)

(18)¿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 ✓/ practicéis 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)

En ocasiones, este suele ser uno de los momentos más complicados de toda lección pues los estudiantes anticipan el final de la clase aun antes que esta acabe y los esfuerzos del profesor para mantener la atención son similares a los que se producen en la introducción.

5.2. Gestión de la información

Identificar la estructura del DEP supone un primer paso para diseñar propuestas adaptadas a las necesidades de los jóvenes extranjeros escolarizados en una L2. En un siguiente momento es necesario contemplar el modo en que en este discurso se realiza el flujo informativo y las ayudas que el hablante ofrece para procesar la información. Para describir esta gestión informativa, hay que atender a cómo se gestionan los recursos retóricos, referenciales, temáticos y focalizadores.

Sobre la gestión retórica, desde el inicio del discurso consideramos 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. (*No, no, EN EL TEMA* ↑. *En el tema* ↑; *Venga. Hoy vamos a explicar* ↑/ *los complementos/ del verbo, ¿de acuerdo? Bien*) 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 (*Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima* ↑?) 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, para 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: Proformas⁵³ (*subir o bajar*), unidades fraseológicas (*de buenas a primeras*), diminutivos (*muy poquito, un poquito difícil*), coloquialismos (*ni pizca de falta, como que se nota, martingala, a lo mejor*), lenguaje infantil (*pedruscazo*)

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*.

En cuanto al género discursivo, el profesor produce un tipo de discurso estándar cuyo conocimiento forma parte de la competencia comunicativa del docente pero no del alumno (Mehan, 1979) Las explicaciones siguen un modelo discursivo que según Adam (1992) se corresponde a la siguiente secuencia: se parte de un esquema inicial (**Ei**) en el que se presenta 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 esquema se plantean distintas proposiciones de forma que la última enlaza con la que se planteó en un principio (**P⁰**)

Sin embargo, pese a reproducir un esquema expositivo *fijo*, llama la atención que en las explicaciones del profesor apenas existan referencias a la estructura discursiva que se está siguiendo, lo que puede dificultar el procesamiento informativo. En los datos analizados sólo aparecen algunas referencias explícitas sobre la estructura discursiva aunque repartidas de forma aleatoria. Se puede pensar en que se da por supuesto un cierto conocimiento discursivo que hace innecesarias menciones expresas a su estructura: *ya no hay nada más que decir en ese tema; ahora ya hemos terminado de momento la explicación; objeto indirecto... que es el segundo que tenemos aquí en este esquema; esto no es que lo tengáis que poner en resumen*.

En el discurso expositivo junto a esta gestión retórica existe otra de tipo referencial que permite identificar el estatus que se concede a las distintas informaciones en cada momento, y el modo en que se recuperan los referentes a lo largo de la cadena discursiva. Es decir, se tiene en cuenta el nivel de accesibilidad de los referentes para el destinatario y su distribución en el discurso.

El mantenimiento (recuperación) de los referentes se realiza mediante procedimientos de tipo léxicos y gramatical (deixis exofórica, deixis endofórica, elipsis...)

Entre los procedimientos léxicos de referencia se pueden señalar las repeticiones, la sustitución por sinónimos, por hipónimos, por proformas léxica, por metáforas, las relaciones por campos semánticos. Este último recurso de referencia se establece entre expresiones que pueden compartir algún rasgo semántico común, o que remiten a un esquema de conocimiento específico de un área curricular, o a algún conocimiento general del mundo.

En las grabaciones analizadas los procedimientos léxicos de referencia suelen ser los más utilizados y especialmente, los que se establecen mediante reiteraciones de expresiones nominales plenas, con frecuencia idénticas:

(19) 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)

Esta actuación parece obedecer al deseo de seguir manteniendo en el primer plano informativo los elementos proposicionales ya presentados. De este modo, la reiteración 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 y que aquí se antepone al de economía comunicativa. Como se indicaba anteriormente, este principio se desarrolla, entre otros, mediante el llamado principio de interpretación local (no buscar contextos interpretativos más amplios que los necesarios) y el de

⁵³ Expresiones significativamente extensas (*verba ómnibus*)

analogía (suponer que siempre que no se indique lo contrario se sigue hablando del mismo tema) En este sentido, las reiteraciones de este tipo servirían como “señalizadores” para la activación de dichos principios.

Por otra parte, la gestión informativa también se realiza destacando unas determinadas informaciones sobre otras en el entramado textual (gestión del foco) Entre los procedimientos de focalización, el de la prominencia tonal es el más utilizado.

Una de las primeras consideraciones que conviene hacer con relación a este tema es que las informaciones que el profesor destaca como relevantes no sólo lo son en el sentido proposicional sino que, muchas veces, se relacionan con distintos objetivos didácticos. 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, para llamar la atención, o para transmitir o aclarar indicaciones⁵⁴.

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 o separados por expresiones evaluativas:

(20) SI VEIS↑, HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (FV.03.67)

(21) 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

En este último ejemplo, el foco cumple un doble papel, como marca de atención y como activador–reforzador de esquemas de conocimiento.

Por último, sobre la distribución de los elementos focalizados⁵⁵ en el interior de las distintas secuencias proposicionales hay que señalar que nos encontraremos con distintos tipos de foco según la información tratada y el efecto que se persigue (Dik,1978)⁵⁶ 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.

(22)(()) 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)

(23) 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)

Los elementos que se realzan en estos ejemplos tienen distinto valor para el procesamiento proposicional. Así, los focos que se construyen con expresiones contenidas en las diferentes proposiciones 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 (*buscarme la vida*) por lo que 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, bien de un grupo nominal pleno presentado en un sumario anterior.

También, en el desarrollo de un tópico se recurre frecuentemente a contrastes informativos en los que se tiende a focalizar algún elemento de los respectivos contrastandos, mediante la utilización de focos selectivos que seleccionan un referente de un conjunto de posibles valores.

⁵⁴ En este sentido, conviene que matizar la idea expuesta por Halliday (1970) 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. 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.

⁵⁵ El foco puede recaer sobre expresiones diversas, bien sobre adverbios particularizadores que cumplen dicha función (Kovacci, 2000) o bien, sobre sintagmas nominales y pronombres átonos que los refieren

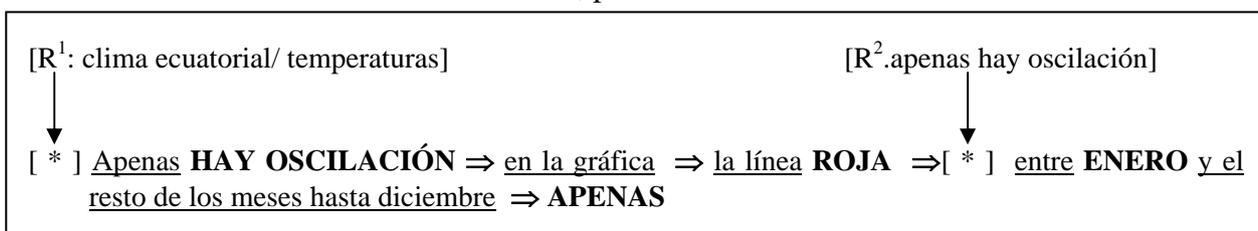
⁵⁶ Dick diferencia entre focos completivos, contrastivos (selectivo, de reemplazo, restrictivo y de expansión) y paralelos.

Un ejemplo de lo que es la gestión del foco y de cómo avanza al ritmo de la progresión informativa se puede apreciar en el siguiente fragmento⁵⁷:

(24) 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 completivo⁵⁸) 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*⁵⁹) 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:



Como se puede apreciar, los elementos resaltados y los disponibles (R¹ y R²)⁶⁰ permiten fácilmente seguir el proceso informativo cuyo contenido proposicional se puede reconstruir a partir de dichos componentes aislados.

Un caso especial de foco es aquél en el que junto la prominencia tonal aparecen alargamientos silábicos: ¿QUÉEE/ COSA/ COMPRÓO, SOBREEE, QUÉEE ES ENOORME, ¿DOOS POOR/, si se PUEEDE... Estos alargamientos sirven para reforzar, aún más, el valor de realce del foco. La intensificación que se produce de esta forma puede ser de carácter semántico (SOBREE, QUÉEE ES ENOORME, PUEEDE) o de la acción a la que se remite, normalmente de apoyos gráficos en la pizarra (DOOS POOR, ¿QUÉEE COSA COMPRÓO)

El último componente asociado con el concepto de gestión de la información es el que hace referencia a los procedimientos y recursos tematizadores. 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.

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.

⁵⁷ 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*)

⁵⁸ Enfatiza información llenando un vacío existente en el oyente.

⁵⁹ Constituyente escindido.

⁶⁰ Informaciones contextuales que pueden considerarse activas por haberse presentado recientemente (R¹) o por formar parte de la proposición como recurso textual de redundancia (R²)

Los elementos y procedimientos de tematización son muy diversos. El tema puede estar formado por un sintagma nominal definido⁶¹ (*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...*)

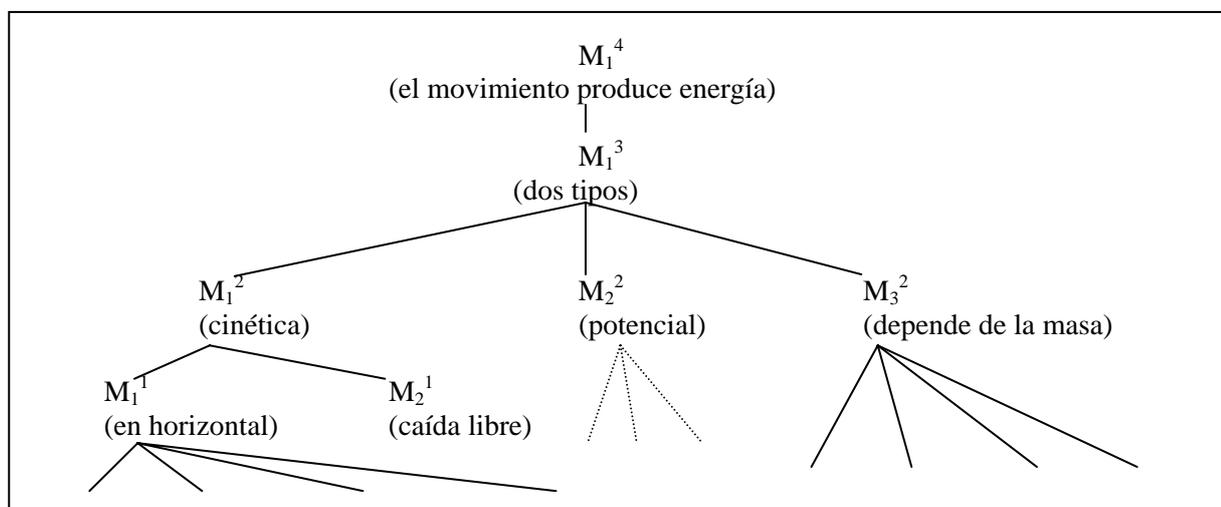
El punto inicial de la secuencia informativa será el hito a partir del cual se irá construyendo todo el entramado textual, de acuerdo a un plan previo que el hablante adecua a las características de su interlocutor.

Como ya se ha indiciado, la progresión informativa puede responder a distintos esquemas de organización: de progresión inicial, de progresión constante, de progresión con temas derivados y de progresión con tema extendido o ramificado. Sin embargo, en el contexto escolar que aquí se trata, lo habitual es encontrar un esquema informativo que podríamos caracterizar como “concentrado”. Es decir, cada tema se relaciona con muy pocos remas (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:

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:

(25) 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)

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.



⁶¹ Zubizarreta (2000) llama la atención sobre la posibilidad de que aparezcan temas constituidos por sintagmas nominales indefinidos, que normalmente introducen información nueva. Ahora bien, esta apreciación se dirige al concepto de tema oracional, distinto del tema discursivo que aquí se trata.

P ₁	P ₂	P ₃	P ₄ ...	P _{n-1}	P _{n-2}	P _{n-3}	P _{n-i}
(una bala)	(nosotros al movernos)	(una hormiga)	(un león)	(de la hormiga)	(es distinta)	(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, en las muestras de discurso analizadas, aparecen frecuentemente referencias expresas al tema de la exposición así como comentarios sobre las relaciones que hay que establecer entre los diferentes tópicos presentados (*el clima que estamos viendo, lo más importante es, lo que nos tenemos que recordar, el último de los componentes que vimos...*) Estos recursos se combinan con otros que también ayudan a la gestión temática y, en general, al progreso informativo. Entre estos últimos cabe señalar:

- Las 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.

(26) 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)

- Las 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?*

(27) 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)

(28) *¿Vale?/ ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta?* (FV.04. 121)

- Los resúmenes.
- Los marcadores de inicio y fin de tema, recursos 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?...*)

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

(30) **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)

Con frecuencia, 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.

(31) [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*

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 diversos como la referencia a aspectos del currículum, uso de un lenguaje pedagógico, expresiones que acentúan o mitigan la división de roles etc. Al mismo tiempo se trata de un discurso que sigue una estructura fija (introducción, desarrollo y conclusión) de acuerdo a un modelo discursivo convencional (Adam, 1992).

Sin embargo, el aspecto más destacado de este discurso es el constante deseo por parte del profesor por adecuar su intervención a las características y necesidades de los alumnos y de la situación concreta de clase. Preocupación que se evidencia en la preferencia por construcciones sintácticas de tipo paratáctico que, junto a otro tipo de causas (Lope Blanch, 1983⁶²), se puede explicar con relación al propio lenguaje de los estudiantes. En general, a estas edades aún predominan este tipo de construcciones y los nexos hipotácticos van incorporándose paulatinamente⁶³.

El interés por adecuarse a la audiencia también queda de manifiesto en el modo en que se presentan y recuperan referentes con el objetivo de facilitar al máximo el procesamiento de informaciones nuevas. Así, existe una clara preferencia por la reiteración léxica (con grupos nominales plenos) como forma básica de referencia, antes que por la utilización de procedimientos gramaticales (deixis o elipsis) Estos procedimientos de referencia transmiten en los textos una 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. 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.

Un comportamiento similar se produce en la gestión del foco en donde el profesor va construyendo secuencias paralelas de proposiciones y marcas tonales orientadas a que el procesamiento se acompañe con el ritmo de la progresión informativa. Y también, en la gestión temática nos encontramos con secuencias en las que 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.

Todos estos esfuerzos de acomodación a los alumnos y a la situación educativa se plasman también en la abundancia de resúmenes y ejemplos. Sin embargo no ocurre lo mismo con respecto a las indicaciones sobre la estructura discursiva empleada en las explicaciones.

La importancia del conocimiento macroestructural en la comprensión y recuerdo de los textos (León, ...) parece aconsejar que se investigue esta relación para el discurso expositivo. En este sentido, la necesidad de un procesamiento en línea de las explicaciones del profesor exige que se identifiquen fácilmente recursos como las marcas de principio y fin de tema, de ordenación de la información o de recuperación de referentes.

De acuerdo con estos supuestos, entendemos que una instrucción específica en el reconocimiento de dichos componentes proporcionará una mayor efectividad en el procesamiento y comprensión de las explicaciones del profesor por parte de estudiantes nativos y extranjeros.

⁶² *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)

⁶³ 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. 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.*

Por ahora, esta es una hipótesis de investigación sin demostrar para el discurso oral, sin embargo, es también una propuesta para contemplar la lengua de instrucción y su relación con la escolarización de estudiantes extranjeros. Por último, pretende ser también una llamada desesperada frente al fatalismo y la resignación con la que algunas veces entendemos el fracaso escolar entre jóvenes inmigrantes. El dominio y la utilización de una L2 para actividades formativas no sólo depende de factores personales sino que con frecuencia, en los contextos educativos, los componentes externos al propio sujeto desempeñan un papel determinante. Cualquiera de nosotros ha tardado mucho tiempo y ha dedicado mucho esfuerzo en interiorizar y recrear la lengua de la educación. Carece de sentido que dicho conocimiento se le exija sin más a los estudiantes extranjeros, o mejor, cuando se ignora este hecho se está dificultando el acceso a una formación básica a un amplio grupo de alumnos. Difícilmente se asumirá que ese es el objetivo que pretenden las administraciones educativas y, menos aún, los profesionales de la educación.

Bibliografía.

- ANDERSON, J. (1983): *The Architecture of Cognition*, London, Harvard University Press.
- BAJTÍN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BAKER, C. (1993): *Fundamentos de educación bilingüe*. Madrid, Cátedra.
- BARNES, D (1971): *Language, the learner and the school* Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin books.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A., IGOA, J. (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid. Editorial Trotta.
- BELLACK, A. *et al.* (1966): *The language of the classroom*. Nueva York, Columbia University.
- BERNSTEIN, B. (1972): "Compensatory education" en Cazden. C. B *Functions of Language in the classroom*, Nueva York, Columbia University.
- BEUAGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- BOOK, C. *et al* (1985): "A study of the relationship between teacher explanations and student metacognitive awareness during reading instruction". *Communication 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
- 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.
- CARSTON, R. (1991): "Lenguaje y cognición" en Newmeyer (comp..) *Panorama de la lingüística actual*, Vol. III, Madrid, Visor.
- CAZDEN, C.B. (1990): "El discurso del aula" En Wittrock (ed) *La investigación en el aula. III Profesores y alumnos*. Barcelona. Piados/MEC
- CENTRA, J., y POTTER, D. (1980) School and Teacher Effects: An Interrelational Model. *Review of Research in Education*, 50, 273-291.
- CHAFE, W. (1976): "Giviness, contrastiveness, definiteness, subject, topics, and point of view". En C.N. Li (comp..) *Subject and Topic*, New York: Academic Press.
- CHAFE, W. (1994): *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago: University of Chicago Press.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. Y EDWARDS, D. (eds.)(1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximación al estudio del discurso educacional*, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1995): "El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula", en *Signos*, 6 nº 14; p. 4-18.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001): "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", en *Investigación en la escuela*, nº 45; p. 21-31.
- 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
- CUMMINS, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*, , Los Ángeles, California State Department of Education.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

- DANEŠ, F. (1974): "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. Daneš (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*, Prague: Academia.
- 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.
- DUBOIS, B.L. (1987): "A Reformulation of the Thematic Progression Typology", *Text*, 7, 2: 89-116
- 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)
- FLANDERS, N (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Tavistock.
- GADAMER, H. (1984): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- GIL, M. A. Y WHEDBEE, K. (2000): "Retórica" en T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa, pág. 233-270.
- 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.L. (1983): "Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. En *Review of research in education*, Vol. 10.
- HALLIDAY, M (1970): *A Course in Spoken English: Intonation*, Oxford, University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic*, London: Edward Arnold. (Trad. Española, *El lenguaje como semiótica social*, México, F.C.E., 1982)
- HINES, C. et al. (1985): Teacher clarity and its relationship into the nature of teachers clarity. *American Educational Research Journal*, 22, 87-99.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life" en Gumperz y Fymes (comp.) pág. 35-71
- JOHNSON- Laird, P (1981): "Comprehension as the construction of mental models" en *The Psychological Mechanisms of Language* The Royal society and the British Academy
- KERBRAT- ORECHIONI. (1992): *Les interactions verbales*. París. Armand Colin.
- KOVACCI, O. (2000): "El adverbio" en Real Academia Española, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 705-786.
- 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.
- LÓPEZ MORALES, H. (1994): "Índices de complejidad sintáctica y memoria inmediata" REALE, 1, pág. 85-105.
- MEHAN, H. (1979): *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- MERRITT, M. (1976): "On questions following questions in service encounters". *Language in Society*, 5, 315-357.
- MEYER, b.f. (1985): "Prose analysis: Purposes, procedures, and problems". En B.K. Britton y J.B. Black (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- MINSKY, M. (1975): "A frame work for representing knowledge" en P.H. Winston (ed.) *The Psychology of Computer vision*, New York: McGraw-Hill.
- PARKERSON, J.; SCHILLER, D.; LOMAX, R., y WALBERG, H. (1984) Exploring Causal Models of Educational Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 638-646.
- PLANALP, S. Y TRACY, K. (1980): "Not to change the topic but...: A cognitive approach to the amnagement of conversation" en D. Nimmo (ed.) *Communication Yearbook*, 4. Nueva Brunswick, Tansaction.

- PORTILLO, 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.
- POTTER, J.; STRINGER, E, Y WETHERELL, M. (1984). *Social Texts and Context*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- 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.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1990): "Funciones docentes" En Wittrock (ed) *La investigación en el aula. III Profesores y alumnos*. Barcelona. Piados/MEC
- 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
- SCHANK, R, y ABELSON, R. (1977): *Scripts, Plans. Goals and Understanding*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 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. (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.
- SINCLAIR, J. y BRAZIL, D. (1982): *Teacher talk*. London, Oxford Univesity Press.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975): *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London, 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.
- STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza.
- 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
- VALDÉS, G. y GEOFFRION-VINCI, M (1998): "Chicano Spanish: The Problem of the "Underdeveloped" Code in Bilingual Repertoires" *The Modern Language Journal* 82 (4): 473-501
- VAN DIJK, T. (1977): *Text and Context*. London: Logman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980)
- VAN DIJK, T. (1992): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- 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.
- ZABALZA, M.A. (1986): "Introducción" en Renzo Titone, *El Lenguaje en la Interacción didáctica*, Madrid, Narcea, pp. 11-47
- 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.