sin embargo, de acuerdo con estos autores, su uso es menos frecuente. A continuación se presenta un texto del corpus del presente trabajo para ejemplificar el uso que el profesor hace de las preguntas expositivas en clase:

Maestra: ¿Cuál es el verbo?
Grupo: Corta hojas.
Maestra: ¿Qué es lo que está haciendo? ¿está cortando? ¿está cortando? ¿en quién recae esta acción? ¿quiénes son cortadas?
Grupo: Las hojas.
Maestra: Las hojas entonces esa acción de ser cortadas ¿en quién recae? ¿en quién?
Grupo: Las hojas.
Maestra: ¿En quien? en las hojas ¿a poco las hormigas son las que quedan cortadas?
Grupo: No.
Maestra: Ellas son las que cortan y ¿qué cortan?
Grupo: Hojas.
Maestra: ¿Quién queda cortadas?
Grupo: Las hojas.
Maestra: Las hojas por eso es un verbo transitivo porque la acción la hacen las hormigas ¿qué acción hace? cortar.
Grupo: Cortar.

En el texto se manifiesta la complejidad del intercambio comunicativo que se da en la cotidianeidad del trabajo académico en el salón de clase; la maestra muestra el control sobre la producción discursiva utilizando preguntas expositivas que:

1. Llevan a los alumnos a responder con respuestas cerradas (esto coincide con lo encontrado por Long y Sato en sus investigaciones).
2. El empleo de las preguntas también le permite a la profesora determinar los turnos de habla, y esto revela los roles sociales de los participantes: los alumnos reconocen en la maestra la autoridad necesaria para ello.

3. Se cumple lo que Chaudron sostiene acerca de que las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar: la maestra realiza una serie de preguntas encadenadas de tal manera que cada respuesta que los alumnos le dan, ella la utiliza para encadenar otra y así sucesivamente para evaluar gradualmente el conocimiento de la temática por parte de los alumnos para, finalmente, concluir en una caracterización, en este caso, del verbo transitivo.
4. Se puede apreciar que el grupo tiene un dominio considerable del tema, ya que las respuestas son dadas de manera grupal; no aparecen respuestas emitidas por alumnos en forma individual, y esto puede explicar la ausencia de preguntas referenciales.

En general, las preguntas más recurrentes en el corpus de esta investigación son las expositivas (el emisor conoce la respuesta) que se caracterizan porque demandan respuestas cerradas de los alumnos; esto significa que la participación del alumno es poco promovida por los profesores de secundaria que, salvo información contraria a esta afirmación que pudiesen arrojar otros estudios, es posible que se pueda generalizar como una característica de la práctica docente en las escuelas secundarias de la ciudad de Monterrey, en particular, y de México, en general.

Una consecuencia importante de este estudio es la necesidad de diseñar e implementar acciones encaminadas a incrementar el uso de las preguntas referenciales en el aula por parte de los profesores de secundaria (y de otros niveles escolares), para elevar la comunicación significativa entre ellos y sus alumnos.

Por otro lado se tiene que:

> Los participantes de una interacción verbal, en cuanto actores sociales, establecen relaciones interpersonales. Un hablante puede usar ciertas expresiones como señales reconocibles de su acercamiento o distanciamiento con otros interactuantes, dado que existen recursos lingüísticos especializados en relevar aspectos de esa relación social[131].

[131] Carranza, Isolda E. *Conversación y deixis de discurso*. p. 9.

A las expresiones referidas en esta cita, Isolda[132] las llama expresiones pragmáticas, y son utilizadas como "señales" de "naturaleza metatextual y deíctica"; la autora parte de la tradición de los campos de la lingüística, la pragmática y la gramática para analizar textos orales de diferente índole y, entre ellos, en situaciones educativas; Asimismo, reconoce que los trabajos realizados desde el análisis del discurso influyen en su propuesta metodológica de análisis del texto oral. De hecho, lo que la investigadora maneja como *expresiones pragmáticas*, guardan similitud con lo que en el análisis del discurso se conocen como marcadores discursivos, por ejemplo: *a ver, che, bueno, qué se yo, ¿no?, si,* entre otros.

4.5 Señales discursivas

Además de las *expresiones pragmáticas* que trabaja Isolda en su estudio de interacciones comunicativas, en la presente investigación aparece el uso frecuente del *¿verdad?*, mismo que, más adelante, se trata con mayor profundidad. Es importante señalar que los trabajos sobre este tipo de expresiones van en aumento de manera sostenida independientemente de la tradición metodológica de la cual se parta.

En este trabajo cobran importancia también los aportes de Ana Lucila Muñiz da Cunha Moreno[133] sobre las *señales discursivas de acuerdo* como *exacto, exactamente, así es,* y *efectivamente*. Éstas aparecen con una regularidad importante en las transcripciones de las clases analizadas en el presente trabajo. Precisamente el análisis de estas clases evidencia, como particularidad de los maestros de secundaria de Monterrey (aunque esto deberá ser estudiado en un mayor número de casos para demostrarlo y, en su caso, generalizarlo), que la señal discursiva más utilizada está en función del tipo de intercambio comunicativo que el profesor establece con sus alumnos en clase. En el corpus de la presente investigación se encontró que:

[132] *Ibíd.* p. 11.

[133] Muñiz da Cunha Moreno, Ana Lucila. *Algunas señales discursivas de acuerdo: «exacto, exactamente, así es, efectivamente.* En De Bustos Tovar. p. 621.

1) La maestra cuyo tipo de preguntas invita a sus alumnos a participar en clase busca los acuerdos de manera previa, le otorga a los alumnos la autoridad de evaluar y, en su caso, coincidir con los planteamientos de ella. El uso de la *señal discursiva ¿verdad?* funciona en el sentido descrito arriba en el siguiente texto:

Maestra: Está con su familia ¿también esta en un ambiente relajado y utilizará el mismo vocabulario que cuando está en la fiesta con la amiga?
Grupo: No no.
Maestra: No ¿verdad? está con los papás ¿qué tiene que cuidar?
Alumno: El vocabulario.
Maestra: El vocabulario como se dirige a ellos ¿verdad?
Grupo: Sí sí.
Maestra: En la quinta imagen tenemos a la misma persona pero ahora qué está haciendo.
Alumno: Está en una entrevista con una persona.
Maestra: Está en una entrevista puede ser de trabajo ¿verdad? puede ser para solicitar el ingreso a una escuela está en una entrevista con alguien ¿verdad? se supone que la persona que está al frente pues es superior tiene un rango un cargo un puesto ¿verdad? y en la última Mateo qué tenemos ahí en la última.
Mateo: Este al parecer está con una persona en un parque platicando.

Se puede observar que la profesora se sirve de la *señal discursiva ¿verdad?* para establecer acuerdos parciales con sus alumnos y mantener la fluidez del intercambio comunicativo, por ejemplo en la expresión que aparece en el cuarto renglón:

Maestra: No ¿verdad? está con los papás ¿qué tiene que cuidar?

El uso de esta expresión también funciona, como se puede apreciar en la línea seis del texto, como pregunta e indica a los alumnos que la profesora cede el turno de habla.

2) Algunos profesores buscan el acuerdo por medio de la señal discursiva *muy bien*, como aparece en la siguiente situación:

Alumna: De ocho a ocho y media... eh... m... mi mamá piensa y yo este... eh... que es un programa que le da un mal ejemplo a los niños porque es... es... es un... es una caricatura que fue creada en Estados Unidos y esa caricatura fue creada para la... los adultos, no para los niños
Maestra: Muy bien... eh... el lenguaje que utilizan en las caricaturas, sobre todo esas caricaturas de los *Simpson*, verdad, ahí alguien tiene la peor... una opinión eh... eh... que apoye o contradiga la opinión de la compañera sobre el lenguaje que utilizan los *Simpson* sobre su manera de actuar ¿a quién le gustaría darnos su opinión de ese... de esa caricatura? a ver, señorita.

Además de suavizar la amenaza de la evaluación negativa, el uso de la expresión *muy bien* tiene el efecto de animar a los alumnos en su participación en clase y se convierte, entonces, en un excelente recurso para la producción discursiva del profesor que lo utiliza como en este caso. En la clase de donde se extrajo el texto anterior, la profesora utilizó 11 veces la expresión *muy bien,* mientras que en 5 ocasiones usó la expresión *okay* y 1 vez las palabras *bien* y *bueno* en el mismo sentido. Las expresiones anteriores también le auxilian a la maestra para cerrar la participación de algún alumno, para otorgar el turno de habla o, incluso para iniciar la discusión de un tema diferente.

3) En otros casos los profesores utilizan otro tipo de recursos para obtener resultados semejantes a los ya descritos anteriormente: alargan las palabras finales para que los alumnos o el grupo las complementen, así como para

otorgar el turno de habla. Generalmente, estos maestros dejan poca oportunidad a la participación de sus estudiantes en la discusión de los contenidos, como se refleja en el texto siguiente:

Maestro: Cambió la palabra pero... por la palabra más ¿me cambia el sentido de la oración?... ¿me cambia el sentido de la oración? en vez de decir "tienen variedad pero los precios son altos" yo digo "tienen variedad mas los precios son altos"... ¿me está cambiando el sentido de la oración?
Alumno: Sí.
Maestro: ¿En qué forma lo esta cambiando? ¿por qué lo cambia? no me lo cambia queda igual ¿por qué? porque yo me estoy refiriendo a lo mismo... me estoy refiriendo a esto... si... no me está cambiando el sentido de la oración al contrario me la está reafirmando en cuanto un equivalente... un... una palabra equivalente me... asegura lo que estoy diciendo entonces yo estoy hablando de un sinónimo perfecto (escribe)... sí... estoy hablando de un sinónimo perfecto... ¿por qué? porque no me está alterando en nada el sentido que de la oración que yo estoy manejando... puedo tener más ejemplos mas esto no es común estos tipos de sinónimos no son comunes tal vez los usamos inconscientemente en nuestro hablar diario cada uno de ustedes en su modo en su forma de expresarse los dicen y a... y a lo mejor ustedes ni se dan cuenta... sí... después cuando tenemos sabemos la palabra que va a decir lo mismo cuando yo manejo la palabra parcial... la palabra parcial ya no va a ser una identificación total ahora va ser una palabra equivalente escribe que se puede intercambiar como en algunos contextos ¿qué es el contexto? ¿qué manejamos como contexto? a ver... Anita ¿qué manejamos como contexto aquí? ¿cuál es el contexto de ustedes ahorita aquí?
Alumno. Lo que está alrededor lo que está alrededor.
Maestro: ¿Lo que qué?
Alumna: Lo que está alrededor.
Maestro: Alrededor entonces ¿cuál es su contexto? el del

todo el salón ¿cuál es su contexto?
Alumno: ¿Cómo?
Maestro: El contexto.
Alumno: Mmmh...
Maestro: ¿Dentro de la escuela?
Alumno: El salón.

En esta situación de clase el maestro, por su estilo de conducción de clase, induce a sus pupilos a responder mediante enunciados cortos, por lo que la participación de éstos es mínima. Las respuestas de los alumnos son las esperadas por el docente y, cuando no sucede así, entonces repregunta y contesta el mismo para poder continuar con su discurso. Las desventajas de esta metodología son evidentes: ante la amenaza que supone contestar de manera errónea, los alumnos se inhiben y la proporción de su participación se reduce.

Las *señales discursivas* [134], los *marcadores discursivos*[135] y las *expresiones pragmáticas*[136] son recursos que los docentes utilizan en la planeación de su producción discursiva en clase y que, además, tienen la particularidad de facilitar a los alumnos la comprensión de los textos construidos en clase, así como interactuar con el docente y mantener la atención durante las sesiones de trabajo académico. Esta afirmación está sustentada en los registros de las clases grabadas para el presente trabajo.

4.6 Expresiones pragmáticas

Volviendo a las señales enunciadas arriba y que Isolda llama *expresiones pragmáticas*, a las cuales otorga un alto grado de operatividad en el análisis del nivel léxico de los textos orales (postura que se comparte en este trabajo), las define de la siguiente manera:

[134] *Ibíd.* p. 621.
[135] Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno. *El marcador del discurso a ver (catalán a veure) en la interacción profesor-alumno* en De Bustos Tovar, José Jesús et al. *Lengua, discurso y texto.* p. 603.
[136] Isolda. *Op. cit.* p. 12.

> (...) se entiende por "expresiones pragmáticas" formas lingüísticas que señalan tanto la actitud del sujeto hacia a su emisión y hacia el interlocutor como los límites y la relación entre las partes del texto[137].

Las *expresiones pragmáticas* se caracterizan, de acuerdo con Isolda, por ser "fórmulas fijas" que tienen un alto grado de ocurrencia, son predecibles y sirven como fondo de una conversación. Además establecen pausas que le permiten al hablante planear sus próximas enunciaciones y, con ello, dar coherencia a su discurso y mantener el turno del habla. El oyente puede concentrarse en aquellos lexemas de mayor carga semántica facilitándose la comprensión del discurso del hablante. Algunas *expresiones pragmáticas* aparecen en funcionamiento en el texto de abajo:

Maestra: Sientes algo muy bonito muy bien y ¿ustedes saben que cuándo están enamorados están muy inspirados como para ponerse a escribir una poesía?
Grupo: Sí (a coro).
Maestra: Si... ¿verdad? bueno che va... se van preparando porque van a escribir una ustedes la van a inventar (risas, voces) ahora (risas) ¿ustedes consideran que el amor es un valor universal? o sea que ese ¿en todo mundo existe?
Grupo: Sí (a coro).
Maestra: Es exclusivo de jóvenes o... de adultos.
Grupo: De todas edades de todas de todas (voces superpuestas).
Maestra: De todas edades ¿verdad?
Alumno: Pero no todas (risas).
Maestra: De todas edades cada uno a su edad ya sea muy temprana o muy madura tiene ese sentimiento ¿verdad? de otra manera lo expresan los poetas lo expresan a través de sus poesías ¿verdad? ahora ¿creen que es exclusivo del ser humano?
Alumno: No...
Maestra: ¿No... quién más puede tener ese sentimiento?

[137] *Ibíd.* p. 54.

La expresión *muy bien* de la primera línea del texto son las llamadas "expresiones de acuerdo" por Ana Lucila Muñiz da Cunha Moreno[138] y sirven a los docentes para

1) Evaluar la participación de los alumnos.
2) Propiciar las condiciones para la colaboración de éstos en la producción discursiva en clase.
3) Controlar los turnos de habla sin menoscabo de la atención de los alumnos hacia los temas que se tratan en clase.

Tanto en el texto seleccionado en particular como en el corpus de este trabajo, en general, se ha encontrado que la expresión formulada como pregunta *¿verdad?* es muy recurrente (aparece cuatro veces en sólo dieciséis líneas) y coincide con lo que Isolda[139] define como "expresiones pragmáticas" en sus trabajos de investigación: es una fórmula hecha, cristalizada; no tiene significado en sí misma sino que adquiere sentido en función del contexto en el que aparece.

En este sentido, aquí se entiende la expresión *¿verdad?* como una "expresión pragmática" que se utiliza muy frecuentemente por los docentes de secundaria en Monterrey en el intercambio comunicativo en el salón de clase. Otro de los aspectos interesantes que es necesario señalar tiene que ver con el hecho de que la "expresión pragmática" *¿verdad?* es poco utilizada por los profesores cuyo estilo de dar clase puede calificarse como autoritario, y sucede lo contrario con el uso de esta expresión por parte de los profesores que tienen un estilo democrático, tolerante, de mayor cercanía con sus alumnos.

Por otro lado, en la cuarta línea del texto tiene lugar el uso de la "expresión pragmática" *bueno* con ella.

> (...) se indica que se tiene en cuenta lo inmediatamente anterior para realizar un nuevo paso en la interacción. En el plano de los actos, cuando la primera parte es una oferta o sugerencia, la expresión

[138] Muñiz da Cunha Moreno, Ana Lucila. *Algunas señales discursivas de acuerdo: «exacto, exactamente, así es, efectivamente.* En De Bustos Tovar. p. 610.
[139] Isolda. En *Op. cit.* De Bustos Tovar p. 23.

> "*bueno*" sola puede constituir todo el turno y marca la segunda parte preferida en ese par: la aceptación. Por otro lado, "*bueno*" anuncia segundas partes no preferidas... si la primera parte del par es una aserción (que sirve de evaluación, acusación, etc.), la segunda parte realiza un desacuerdo[140].

El caso que se analiza aquí funciona como indicador de que se acepta por la maestra lo inmediatamente referido por los alumnos y procede a realizar un nuevo paso en la interacción referida en el texto de arriba:

> Maestra: Sí... ¿verdad? bueno che va... se van preparando porque van a escribir una ustedes la van a inventar (risas, voces) ahora (risas) ¿ustedes consideran que el amor es un valor universal? o sea que ese ¿en todo mundo existe?

El grupo ha respondido de manera afirmativa a una pregunta expresa de la maestra, y ella emplea el recurso de la repetición con el objetivo de evaluar positivamente la participación del grupo; luego se auxilia de la "expresión pragmática" *¿verdad?* como una manera de lograr acuerdo, y a continuación acude al *bueno* para dar lugar a la aceptación y continuar con la interacción comunicativa.

Es evidente que para que lo anterior pueda darse, tanto la profesora como los alumnos, deben tener muy definido e internalizado el *rol* que cada uno desempeña en el aula: la maestra se asume como la poseedora del conocimiento y determina qué es lo aceptable o no, y en ese sentido decide si lo dicho es suficiente o debe ampliarse, de corregir o, en última instancia, rechazarse.

Otro de los puntos a destacar es la similitud que Isolda[141] establece, citando a Tanen[142], entre las funciones que cumplen las "expresiones pragmáticas" y la repetición como 1) medio para mantener el flujo de la conversación y 2) facilitar la interacción de los participantes en una conversación. Al respecto, Isolda cita a Tanen[143] para fundamentar esta afirmación " (La repetición)

[140] *Ibíd.* p. 54.
[141] Isolda. *Op. cit.* De Bustos Tovar. p. 22.
[142] Tanen. *Op. cit.* De Bustos Tovar. p. 23.
[143] Tanen. *Op. cit.* De Bustos Tovar. p. 22.

envía un metamensaje de rapport (acercamiento) entre los comunicadores, quienes de ese modo sienten que comparten convenciones comunicativas y habitan el mismo mundo de discurso". Además de las "expresiones pragmáticas", el docente recurre al uso de la "repetición" para orientar y mantener el intercambio comunicativo en el salón de clase, ya que:

> Conversar es un logro **interactivo** porque involucra el esfuerzo deliberado de los participantes y la negociación en la interpretación de los significados. Este logro conjunto de los interactuantes se desarrolla en el tiempo y en ese proceso dinámico, cada emisión establece una relación con lo que le precede y condiciona lo que puede seguir[144].

Cuando el profesor requiere mantener la fluidez de su discurso en clase, se ve obligado a planear permanentemente lo que va a decir, de qué manera lo enuncia, cómo puede lograr la colaboración de los alumnos para garantizar la atención de éstos a los contenidos que se tratan en clase que, en última instancia, es lo que legitima su papel en el proceso educativo. Precisamente el uso de la "repetición" por parte del maestro favorece el proceso comunicativo en el aula y permite la interacción conversacional entre sus participantes, requisito fundamental para cumplir debidamente con los objetivos esperados en clase como se puede observar en el texto siguiente:

Maestra: Alguien que le quiera ayudar a su compañero Gloria así en unas dos cuan dos tres cuatro palabras.
Gloria: ¿Qué?
Maestra: Qué es la literatura ya se les olvidó.
Gloria: Los escritos ¿no?
Maestra: Escritos qué hay en esos escritos qué conocemos a través de ellos.
Abigail: Poemas.
Maestra: Poemas ¿qué más Abigail?
Abigail: Pensamientos.
Maestra: Pensamientos.

[144] *Ibíd.* p. 33.

La función de la repetición como estrategia discursiva de la maestra es por demás evidente en el texto seleccionado; cuando la profesora la utiliza, la producción discursiva de los alumnos se mantiene fluida y el interés por el tema de la clase se conserva y favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones Parciales

El trabajo docente depende en gran medida del intercambio comunicativo que los profesores establecen con sus alumnos en el salón de clase. Ello obedece a que los contenidos, ideas y reflexiones se estructuran con base a la exposición oral y escrita de los maestros y sus pupilos. La manera en que se presentan los contenidos a un grupo determina el grado de dificultad con que los estudiantes se los apropian; así, las estrategias discursivas seleccionadas para este efecto son de suma importancia: el objetivo que se impone constantemente es lograr la colaboración del grupo para que el desarrollo de la clase sea exitoso.

En esta dinámica, los profesores recurren a diferentes estrategias discursivas y técnicas argumentativas para convencer, persuadir, llamar la atención sobre algún punto o tema a discusión, para sancionar o felicitar a los alumnos tanto en lo individual como en lo grupal; también para clarificar sus exposiciones, así como para establecer normas y reglas de cortesía que promueven en los alumnos la conducta adecuada en clase y, posteriormente, en sociedad.

Las estrategias discursivas y las técnicas argumentativas que están a la disposición de los docentes son muy numerosas, y éstos las utilizan frecuentemente aun sin ser conscientes de ello. Partiendo de que una estrategia discursiva es un plan que el hablante ejecuta para conseguir un cierto fin en cualesquier intercambio comunicativo (persuadir o convencer al otro para que haga lo que aquél le pide), se tienen estrategias tales como el "ritual", "fórmulas de cortesía" y "estrategias de cortesía", que son utilizadas dependiendo del contexto y los objetivos que el hablante, en este caso el maestro, se propone.

PAUL RANCIÈRE

CONCLUSIONES GENERALES

LAS RELACIONES que establecen los seres humanos tienen lugar invariablemente en un contexto eminentemente social, y su posibilidad está en función de la competencia comunicativa que los individuos, en tanto sujetos, han desarrollado de acuerdo con sus múltiples experiencias tanto individuales como sociales: familiares, intelectuales, culturales, vivenciales, gregarias, religiosas, entre otras.

Las relaciones de los individuos dependen de manera importante del lenguaje; a través de éste es posible lograr acuerdos sobre el mundo y las cosas que en él puedan existir: crear sentido. La actividad primordial de los seres humanos es, de esta manera, producir sentidos a partir del lenguaje, o "producción discursiva". Ésta obedece a las condiciones materiales y espirituales que un individuo, un grupo o una clase social guarda con relación a la sociedad en la que está inscrito, con lo que se tiene que el discurso que se produce y la manera en que éste es producido obedece a procedimientos precisos de producción, circulación y recepción del discurso de esa sociedad.

No cualquiera puede hablar sobre lo que se le ocurra en cualquier tiempo y espacio; por el contrario, todo tema o asunto debe ser tratado de acuerdo con estas coordenadas (fijadas siempre socialmente). De no ser así, se corre el riesgo de ser sancionado. En este sentido se tiene que todo grupo social se constituye como tal en la medida que sus miembros son capaces de representarse determinados símbolos. A la vez, estos símbolos les permiten relacionarse a través de los discursos que los grupos construyen para comunicarse de manera funcional; pero tales discursos no son elaborados de manera azarosa, sino que responden a reglas, normas, prohibiciones, tabúes y a otros condicionamientos sociales que delimitan lo que puede o no decirse y lo que debe o no callarse.

De lo anterior se desprende la gran importancia que la educación cobra en la "formación" de los individuos en tanto sujetos