

Madeleyne
Bermúdez Sánchez

*En torno a los valores
comunicativos de la
interrogación en el
discurso académico oral*

Los valores que adquieren las interrogativas en el discurso son consecuencia de la intención del emisor y de las condiciones que rodean su emisión [...] exponer una estructura proposicional abierta no implica necesariamente ni que la presencia de la variable responda a un desconocimiento real, ni que se esté pidiendo la solución a esa fórmula, ni siquiera que exista un destinatario, todas esas son ya cuestiones de naturaleza pragmática

ESCANDELL VIDAL (1993: 207)

Este trabajo forma parte de una investigación mucho más amplia en la que se estudian las particularidades de la interrogación en el discurso académico oral desde el punto de vista prosódico - una caracterización del suprasegmento entonativo - y desde el punto de vista semántico-pragmático. En esta ocasión presentamos solamente los resultados principales obtenidos de la valoración de sus funciones comunicativas en el discurso, para lo cual aplicamos los presupuestos teórico-metodológicos de la linguopragmática, el análisis del discurso y el método de *análisis comunicativo*, los cuales suponen un estudio multilateral de los enunciados en situaciones comunicativas reales y específicas, y en virtud del cual sus funciones comunicativas son el resultado de la integración de varios medios de expresión verbales y extraverbales; entre los primeros, los recursos léxicos,

morfosintácticos y prosódicos; entre los segundos, las condicionantes pragmáticas del discurso: relación emisor- receptor, situación comunicativa, contexto discursivo e intención comunicativa.¹

Al realizar este estudio partimos del convencimiento de que la interrogación constituye una estrategia linguodiscursiva fundamental dentro de este tipo de discurso, utilizada por el profesor para organizar y resaltar las unidades temáticas de su exposición y desarrollar una comunicación de tipo participativa durante la conferencia, de manera que esta se convierta en un espacio para la reflexión y el intercambio científico, más que para la transmisión unilateral de información del profesor (experto) a los alumnos (no expertos).

Por otra parte, será menester demostrar las diferencias comunicativas de la interrogación en este discurso en relación con su uso canónico en el coloquio, lo cual permitirá hablar de una singularidad estilística en cuanto al uso de la interrogación en esta variante discursiva.

Acerca de las funciones semántico-pragmáticas de los enunciados interrogativos en el español hablado

Tradicionalmente se ha definido en nuestras gramáticas la oración interrogativa como aquella que se usa para satisfacer una duda, es decir, para preguntar sobre algo que se desconoce. Así, para Samuel Gili y Gaya (1974:46) las oraciones interrogativas nacen cuando nos dirigimos a uno o varios oyentes con ánimo de que la respuesta pueda resolver nuestra duda; para Rodolfo Lenz (Martínez Amador, 1974: 957) el origen de la pregunta se encuentra cuando hacemos una declaración que tropieza con la falta de algo; y para César Hernández Alonso (1986:208) no es más que la manifestación de una duda hacia el contenido total o parcial de la frase con un deseo de disiparla.

¹ En la pragmática se define la *situación comunicativa* como el conjunto de condiciones o factores extralingüísticos que determinan el empleo de un enunciado en un momento y en un lugar determinados, por lo que permite explicar, además, los propósitos comunicativos (intención comunicativa) con que este es empleado y a su vez, definir el acto de habla que este enunciado representa. En esto juega un papel esencial además, el *contexto discursivo*, por el cual entendemos el fragmento discursivo que antecede o sucede al enunciado en cuestión, y en el cual está contenida información relevante para explicar su empleo.

Parece claro que al definir semántico-pragmáticamente la oración interrogativa esta se equipara a la pregunta o a la búsqueda de información que se desconoce. Sin embargo, algunos autores establecen una distinción entre ambos conceptos al considerar que la oración interrogativa no siempre se usa para pedir información desconocida o despejar una incógnita. Entre estos, Catalina Fuentes Rodríguez en su artículo «Los adverbios en el entorno pregunta-respuesta» (1994) llama la atención sobre algunas oraciones interrogativas que se utilizan para pedir algo no lingüístico² (invitar, sugerir) a las que denomina *apelativas*. Por su parte, José Portolés Lázaro en su artículo «La respuesta sí/no en las interrogativas generales» (1988) les asigna un valor *argumentativo* cuando la intención del hablante no es únicamente pedir información. Se trata de casos como la pregunta que hace el profesor al alumno y ya conoce la respuesta; el novio que pide a la novia que se case con él (¿Te quieres casar conmigo?); o un joven que se asombra ante lo dicho por su amigo, (¿Que no has ido nunca a una discoteca?).

Algunos autores denominan a esta clase de interrogativas *preguntas no inquisitivas, preguntas retóricas, oraciones interrogativo-enunciativas*; el rasgo que las distingue de las canónicas es que no se usan para satisfacer una duda: para algunos son las que llevan implícita una afirmación o negación del emisor, y para otros, pueden indicar diversos valores (petición, invitación, ruego). En el artículo de Antonio Hidalgo «Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación» (2001), el autor se refiere al alcance semántico de esta clase de interrogativas: «Semánticamente hablando, las interrogaciones retóricas caen fuera del campo apelativo: son formalmente preguntas, pero las implicaturas o significados derivados que se obtienen de ellas no son interrogativos, sino dubitativos, desiderativos, exhortativos, enunciativos, etcétera.» (: 275)

En este mismo sentido Uribe y Héctor Ortiz definen la pregunta *no-indagativa* como «aquella pregunta irreal, que es pregunta solo desde un punto de vista formal, pues con ella no se indaga, sino que se busca satisfacer otros fines de comunicación [...]»

² Se refiere la autora con *algo no lingüístico* a una reacción no verbal por parte de los destinatarios, como si sucedería en una interrogativa canónica.

(2000:27) Dentro de esta clase ubican las *preguntas retóricas*, que pueden implicar afirmación o negación o utilizarse como recurso estilístico para introducir respuesta del propio emisor; también llaman la atención sobre interrogativas con valor exhortativo.

Lo cierto es que las oraciones interrogativas no siempre se formulan con la intención de despejar una incógnita, pueden poseer otros matices de sentido que se especifican a partir del contexto, la situación comunicativa y la entonación en interacción con diferentes estructuras léxico-gramaticales. Teniendo en cuenta esto, María Victoria Escandell plantea también la imposibilidad de equiparar los conceptos pregunta/interrogación:

Si la finalidad de una pregunta es solicitar al destinatario que proporcione una información de la que se carece resulta claro que ni todas las interrogativas son preguntas ni todas las secuencias que pretenden que el destinatario dé una determinada información tienen que presentar necesariamente una formulación interrogativa, a lo sumo, puede afirmarse que las preguntas constituyen ejemplos intuitivamente prototípicos de oración interrogativa. (1999:3931-3932)

Partiendo de este principio, reserva la denominación de *pregunta* para los enunciados que se utilizan para pedir información y se refiere a los *enunciados interrogativos* como un concepto más amplio que incluye al anterior y que tiene como propiedad semántica fundamental la de ser una estructura abierta que admite una solución o respuesta que cierra su contenido proposicional. Este para ella es su significado abstracto, alejado de todo contexto o situación comunicativa que oriente sus objetivos reales y significación pragmática.

Algunas propuestas de clasificación

Si analizamos las propuestas clasificatorias que, atendiendo a sus valores comunicativos, se han hecho de las oraciones interrogativas, veremos que estas se han sustentado en criterios diferentes, muchas veces mezclados. Tomás Navarro Tomás (1968: 141-160), teniendo en cuenta el *grado de desconocimiento* (según nuestra terminología) que tiene el hablante de los elementos que conforman el contenido de la frase, aspecto que determina su intención comunicativa, establece una primera distinción de las oraciones interrogativas en *absolutas* y *relativas*. En las primeras la pregunta

afecta a todo el contenido de la frase y el hablante no tienen idea de la respuesta (*¿Se ha portado bien?*); con las segundas el hablante trata de cerciorarse de algo sobre lo que sí tiene una idea (*-La señorita tiene convidados al señor Fulgencio y a su señora -¿A los porteros de su antigua casa? -Los mismos*). Dentro de esta clase de relativas destaca también las preguntas de carácter *restrictivo*, diferentes de las anteriores por su significado, más reducido y concreto, pues la incógnita recae sobre determinado elemento de la frase (*¿Es mañana cuando se marchan?*). También incluye en esta clase de relativas las *pronominales*, pues el interés del que habla se centra en un pronombre o adverbio interrogativo (esta vez la clasificación se establece siguiendo un criterio sintáctico); en este sentido se emparenta con las restrictivas, pero su inclusión en el tipo relativo contradice la definición dada por él de esta clase:

El objeto de la pregunta se reduce a veces a cerciorarse de algo respecto a lo cual se cree poseer alguna idea. El que hace la pregunta prevé más o menos lo que ha de ser la contestación. La incertidumbre no afecta especialmente a tal o cual extremo de la frase sino a su contenido total. No se carece de seguridad respecto a alguna circunstancia del hecho sino que el hecho mismo con sus circunstancias anejas se considera inseguro. (:145-146)

Resulta evidente que la definición de la interrogativa pronominal no concuerda con lo anterior por el carácter restringido de la incógnita, además, el hecho de que la incógnita se concentre en el vocablo interrogativo no quiere decir que el emisor tenga alguna idea de la respuesta.

Señala también Navarro la existencia de preguntas *aseverativas* que tienen una base afirmativa (*¿Verdad que fue bueno contigo?*); las *reiterativas*, que son aquellas con las cuales se insiste sobre lo que se acaba de decir para resaltar su interés o a aclarar su sentido (*¿Que hiciste qué?*); y las *exclamativas*, emparentadas con las anteriores en su propósito de confirmar o rectificar una idea, pero esta vez matizadas con rasgos emotivos como la sorpresa, la admiración, el entusiasmo y el temor. Por último, siguiendo otros criterios morfosintácticos, distingue las preguntas hipotéticas y las alternativas.

De esta manera, la clasificación de Navarro, a pesar de que resulta un esfuerzo temprano por realizar un análisis del significado de la entonación interrogativa, adolece de mezclar varios criterios de naturaleza diferente, lo cual no nos permite tener una

idea clara de los rasgos semánticos que distinguen a cada grupo, ni de las diferencias entre las preguntas que buscan despejar una incógnita y las que cumplen otras funciones. Resulta significativo, sin embargo, el empleo del criterio de *grado de desconocimiento* o *certidumbre* con respecto al contenido de la frase, que, como veremos, resulta esencial en la definición semántica de la interrogación.

Raquel García Riverón en su libro *La interrogación* define lo que denomina *grado de desconocimiento de los elementos no conocidos* o *el grado de determinación de la incógnita*,³ que no es más que el grado de información que tiene el hablante sobre la incógnita y que – según su concepción – determina los valores comunicativos que presentan las interrogativas. Así, establece una distinción de las preguntas en cinco grupos comunicativos⁴: (1983: 19-21)

- 1) Todos los miembros de la serie son desconocidos: *¿Qué hora es?*
- 2) Uno de los miembros de la serie es más probable que el otro: *¿Cuándo llegó Pablo, ayer?*
- 3) Se trata de dilucidar si se ha realizado una acción o si existe una cualidad o estado: *¿Pasó por aquí mi marido?*
- 4) Se parte de un elemento ya conocido y se actualiza con la interrogativa:
 - ¿Cuándo se marchó?
 - Hace dos años.
 - ¿Y regresa?

³ La incógnita de la pregunta es definida por García Riverón como el elemento desconocido para el emisor, que forma parte del conjunto de elementos que constituyen una situación comunicativa dada. (1983: 16). Siguiendo el criterio de relaciones paradigmáticas entre los elementos de la estructura de la incógnita, de E. A. Brizgunova, elabora una clasificación de dicha estructura en dos tipos: la que está formada por una serie temática de elementos desconocidos, *¿Quién viene a la reunión de hoy?* (el responsable de divulgación, el jefe de departamento, el responsable de cuadros, etc...); y la que está formada por un par antónimo de elementos en oposición, *¿Max vino a la reunión?* (vino/no vino). (:17-18)

⁴ Aunque la autora define cinco grupos hemos de destacar que los más relevantes son los tres primeros, los cuales definen la base comunicativa de la interrogación española, relacionada con la necesidad del hablante de despejar una incógnita o elemento desconocido.

- 5) Se parte de un elemento ya conocido que actualiza el enunciado interrogativo y se supone semejante a él: *¿Y tu novio es también del 26?*

María Victoria Escandell (1999: 3943-3971), por su parte, siguiendo criterios semántico-pragmáticos y morfosintácticos establece una distinción entre interrogativas marcadas u orientadas y neutras: destaca la presencia de un grupo de oraciones interrogativas que presentan marcas formales en su estructura gramatical que de alguna manera orientan su interpretación y algunas veces la respuesta del interlocutor (*¿No es lo que querías?*, *¿Acaso no cumplimos con nuestro deber?*, *¿Que qué pienso yo del arte románico?*). A esta clase de oraciones Escandell opone las *interrogativas neutras* en las cuales no existe ninguna marca que oriente su interpretación u ofrezca alguna alternativa de respuesta. Aquí se destaca la pregunta que nosotros definimos con alto grado de desconocimiento, del tipo *¿Qué hora es?*, y las que se usan para pedir que se realice alguna acción como *¿Podría abrir la ventana?*; en este caso pudiera interpretarse como una pregunta con alto grado de desconocimiento, su uso como petición lo aclara únicamente el conocimiento de la situación. Por lo tanto, la presencia o no de marcas gramaticales o prosódicas que orienten la interpretación del enunciado es lo que determina para Escandell la diferencia entre interrogativas neutras y orientadas.

Esta primera clasificación que ofrece Escandell se complementa con el análisis de aspectos que pertenecen a la dimensión pragmática de los enunciados, tales como: grado de desconocimiento real, posición discursiva, intención, y actitud ante el contenido proposicional transmitido, lo cual permite establecer subclases dentro de cada clase anterior. Esta autora parte de un principio que nosotros deberemos tener en cuenta en el análisis de los valores de que adquieren nuestras interrogativas, se trata de considerar que «los valores que adquieren las interrogativas en el discurso son consecuencia de la intención del emisor⁵ y de las condiciones que rodean su emisión [...] exponer una estructura proposicional abierta no implica necesariamente ni que la presencia de la variable responda a un desconocimiento real, ni que se

⁵ El acto de habla interaccional (AHI), tal y como lo define García Riverón se define semántico pragmáticamente a partir de la intención comunicativa del emisor.

esté pidiendo la solución a esa fórmula, ni siquiera que exista un destinatario, todas estas son ya cuestiones de naturaleza pragmática [...]»(1993: 207)⁶

De esta manera, Escandell analiza el conocimiento como una realidad escalar y los diferentes valores que adquieren los enunciados interrogativos como diferentes puntos en esa escala⁷ (1993: 208-215): dentro de las interrogativas neutras, donde se ubica la pregunta, establece una diferenciación entre *preguntas reales*, que presentan un grado de desconocimiento real por parte del emisor (¿Cuándo termina el plazo para la presentación de las solicitudes?); *preguntas de examen*, con bajo grado de desconocimiento y que se formulan para saber si el interlocutor conoce o no la solución (¿En qué año llegó el hombre a la luna?) [el profesor al alumno]; *interrogativas problemáticas*, que parten del supuesto de que nadie puede dar una respuesta concreta (¿Cómo acabar con la guerra en el mundo?); y *preguntas deliberativas* en que el emisor se dirige hacia sí mismo (¿Dónde he puesto las llaves?).

Dentro de las *interrogativas marcadas* distingue las *atribuidas*, aquellas en que el emisor hace oír palabras de otro hablante; dentro de estas destaca las *interrogativas de eco* o *repetitivas* (¿Qué si voy a venir mañana?), que repiten en su totalidad o en parte palabras emitidas por otro hablante y las *interrogativas anticipativas*, con las cuales el emisor se adelanta a una posible intervención de su interlocutor (¿Que qué hago yo aquí vestida de esta manera y a estas horas de la noche? (Alguien que se presenta inesperadamente en casa de un amigo y se adelanta a su reacción de asombro.)

Por último, nos parece interesante analizar algunas especificidades que establece la autora dentro las *repetitivas* o *de eco*: una interrogativa de eco puede introducir una nueva interrogante que especifique el enunciado anterior, por ejemplo, ¿Cuándo me voy adónde? (*interrogativa especificativa*); o pedir que se expli-

⁶ Esta misma convicción fue la que llevó a Raquel García Riverón (1979-80) a definir el *grado de suposición* de la incógnita, en interrogativas en que desciende el grado de desconocimiento del emisor sobre la información de la situación comunicativa, y se parte de poseer un juicio anticipado o provisional sobre aquello que se pregunta.

⁷ Este principio no es otra cosa que el *grado de determinación de la incógnita*, que como vimos, había sido ya tenido en cuenta por Raquel García Riverón (1983) en su definición de los valores comunicativos de la interrogación.

que algo que se ha enunciado y se desconoce o no se ha escuchado bien, por ejemplo, *¿Amigo de quién? (interrogativa explicativa)*. En estos casos es interesante el uso del pronombre o adverbio al final de la oración, justo en el lugar que ocupa el elemento que se precisa sea especificado, repetido o explicado. Según la autora, la entonación y el conocimiento de la situación comunicativa son los factores que contribuyen a diferenciar el significado de estos enunciados.

De esta manera, podemos concluir que el rasgo que generalmente se utiliza para definir semántico-pragmáticamente la interrogación neutral es el grado de desconocimiento máximo del emisor, lo cual motiva su interés por solicitar información, sin embargo, se ha reconocido el funcionamiento de enunciados interrogativos con bajo grado de desconocimiento y asociados a otros intereses comunicativos; incluso han sido referidos algunos donde ni siquiera se recaba información de un destinatario.

Una tipología de las interrogativas académicas

Como resultado de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto de estudios del discurso académico en universidades europeas (ADIEU), surgieron una serie de trabajos a propósito de las estrategias discursivas más relevantes de este tipo de discurso. Entre estas estrategias fueron estudiadas con especial detenimiento las interrogativas académicas, a cuyo análisis didáctico y lingüístico-funcional se dedicó, principalmente, la profesora e investigadora de la Universidad de Alcalá de Henares, Dra. Ana María Cestero Mancera. Son varios los trabajos publicados por la investigadora sobre el tema;⁸ su propósito final es establecer una tipología de las preguntas más habituales en el discurso académico oral español, así como describir los recursos lingüísticos utilizados para su formulación.

⁸ Pueden consultarse los trabajos siguientes: «Estrategias discursivas. Las preguntas» en Graciela Vázquez (coord) *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales* (2001); «Las preguntas directas en el discurso académico», en *La lingüística aplicada a finales del siglo XX, ensayos y propuestas* (2001); «El funcionamiento de los apéndices interrogativos en la conversación y en el discurso académico», en *Decíamos ayer: estudios en honor a María Cruz García de Enterría*.

Aunque no queda explícito en sus trabajos, la clasificación se establece siguiendo los criterios teóricos acuñados por la pragmlingüística y el análisis del discurso: intención didáctico-comunicativa y la relación emisor- receptor. Al referirse a los rasgos lingüísticos de las preguntas, principalmente se refiere a su estructura léxico-sintáctica, y de forma muy esporádica y soslayada, a las características de su tonema final. También integra en su análisis el lenguaje extraverbal, específicamente los gestos y expresiones faciales, para explicar la naturaleza de las respuestas.

Aún cuando en nuestro trabajo se siguen otros criterios teóricos para la definición semántico-pragmática de la interrogación, este constituye, sin dudas, un soporte teórico insoslayable para el estudio de nuestras interrogativas. Por tal motivo, consideramos oportuno referirnos con detenimiento a la tipología propuesta por la autora. (2001a)

La primera distinción que se establece en esta propuesta es la que divide las preguntas en *preguntas que requieren respuesta* y *preguntas que no requieren respuesta*; el uso de una u otra determina el carácter más o menos interactivo de la comunicación.

Dentro del primer grupo distingue entre dos tipos básicos: *las que están relacionadas con la organización de la clase* y *las que tienen que ver con el contenido científico que en ella se presenta*.

Por su trascendencia en el seguimiento de la clase, y en la toma de apuntes, le otorga una especial importancia al segundo grupo, es decir, a las implicadas directamente en el discurso científico, las cuales son definidas como preguntas de carácter interactivo, que buscan conseguir la cooperación de la clase en la exposición del contenido científico o confirmar el entendimiento de ideas importantes. De manera que se establecen, a su vez, dentro de este grupo, dos tipos generales denominados *de elicitación* y *de confirmación*, respectivamente. Define cada tipo de la manera siguiente: (:2)

Con las preguntas *de elicitación* se pretende involucrar de forma directa al estudiantado en el tema que se trata, favoreciendo la reflexión y agilizando el ritmo del acto comunicativo. Estas son fundamentalmente preguntas parciales. Las preguntas de confirmación comprueban la comprensión de un determinado tópico ya expuesto, por lo que sirven, a la vez, para realizar cambios temáticos en el discurso, es decir, terminar un tópico y comenzar

otro. Estas preguntas son fundamentalmente generales muy sencillas, otras veces expresiones paralingüísticas que requieren respuesta no verbal. ¿De acuerdo?, ¿Vale?, ¿Hm?, ¿Eh?

Ahora bien, la autora separa en un grupo aparte aquellas preguntas que se usan para organizar o estructurar la clase y las analiza según se encuentren en el comienzo, desarrollo o conclusiones. En esencia, son preguntas generales de confirmación, destinadas a asegurarse de la comprensión del contenido parcial o total de la clase y a marcar un cambio de tema o su culminación, por lo que su separación del grupo de las *de confirmación* no está suficientemente justificado desde el punto de vista teórico. Analicemos la definición de cada una de estas clases de preguntas de carácter organizador:

Son preguntas de comienzo [...] todas las que tienen como función primordial confirmar el entendimiento y la aceptación de la estructuración del contenido de la clase, [...] la forma en que se ha preparado la clase o parte de su contenido. [...] se trata siempre de preguntas generales confirmativas muy simples [...] ¿No?, ¿Sí?, ¿De acuerdo? (:7)

Son preguntas organizadoras del desarrollo de la clase todas aquellas con las que el profesor o la profesora pretende asegurarse del seguimiento y la comprensión del contenido general. [...] por otro lado, consideramos también que son preguntas organizadoras del desarrollo aquellas con las que la profesora o el profesor pretende confirmar un cambio de tópico. En estos casos se utilizan las preguntas para constatar el entendimiento de lo expuesto previamente y para marcar un cambio temático. [...] ¿Sí?, ¿Me seguís?, ¿Alguna duda?, ¿Ha quedado claro?» (: 8)

Las preguntas que denominamos de conclusión tienen dos funciones básicas: confirmar el entendimiento del contenido del discurso previo y obtener la aceptación del cierre de la clase. [...] ¿De acuerdo?, ¿Vale?, ¿Está todo claro?, ¿alguna duda?» (: 8-9)

Como vemos, sobre todo las *organizadoras del desarrollo* y las *de conclusión* están muy emparentadas tanto formal como funcionalmente; en esencia, controlan la comprensión de un contenido previo y marcan el fin de una parte del discurso o su cierre definitivo. El empleo frecuente de *preguntas de confirmación* en este grupo, nos hace cuestionar su inclusión en el otro, relacionado con el contenido científico de la clase. De hecho, en la propia definición de las características funcionales de las *preguntas de con-*

firmación se alude a su función demarcativa, es decir, para realizar cambios temáticos locales, lo cual las incluye dentro de las preguntas de organización de la clase. Su otra función, controlar el entendimiento del contenido, también se destaca en las preguntas organizadoras del desarrollo y las de conclusión.

Por último, Ana María Cestero se refiere a las preguntas que no requieren respuesta, de gran importancia también para la organización del discurso: «En este caso, no se trata de actos interactivos, sino de recursos discursivos que sirven para destacar ideas o asuntos especialmente importantes y, por tanto, no exigen respuesta.» (:11)

Dentro de este grupo destaca dos tipos fundamentales: las *preguntas para resaltar ideas*, que constituyen enmarcaciones temáticas de ideas relevantes. Son de tipo pronominales y con tonema descendente y precedidas y seguidas de pausas enfatizadoras: *...dicta una resolución en CONtra de derecho, CONtra derecho, bien, ¿Quién puede cometer esa conducta? Única y exclusivamente el funcionario público...*(ejemplo de la autora)

Por otra parte, las *preguntas para resaltar tópicos y subtópicos*. Son preguntas generales confirmativas que se utilizan para resaltar el tópico, subtópico o sujeto que se va a tratar a continuación:

...el ejemplo más claro, la muralla de Ávila, ¿no? La muralla de Ávila, con elementos romanos...(ejemplo de la autora)

Las interrogativas académicas y las nociones de tema/rema. La actualización.

Al estudiar las funciones semántico-pragmáticas de los enunciados interrogativos en el discurso académico, según se verá más adelante y ya ha sido apuntado en la clasificación de Ana María Cestero, resaltarán sus funciones en la organización y estructuración del discurso, demarcando y resaltando sus partes informativas (tema/rema). De manera que, para estudiar estos enunciados es preciso definir qué entendemos por tema, rema y actualización.

Tema y rema en la oración

Como bien señalan Brown y Yule (1993: 192) fueron los lingüistas de la Escuela de Praga los que iniciaron las investigaciones sobre

la estructura de la información en los textos y estudiaron el dinamismo comunicativo de los elementos que integran la oración y las nociones de tema y rema, coincidentes con la información conocida o dada y la información nueva o desconocida que aporta la oración respectivamente.

Teun van Dijk utiliza los términos tópico / comentario como equivalentes de tema/rema en el mismo sentido que los praguenses y parte del supuesto de que a una frase puede asignársele, además de su estructura sintáctica y semántica normales, una estructura binaria de tópico-comentario que define de la manera siguiente: «[...] un tópico es cierta función que determina acerca de qué cosa se está diciendo algo. De modo semejante un tópico se asocia, a menudo, con lo que “ya se sabe” (por el oyente) en algún contexto de conversación, o lo que “es presupuesto” (para ser identificado) por alguna oración. El comentario, entonces, se asocia con lo que “no se sabe” (por el oyente) y se declara.» (:181)

Ahora, en un enunciado interrogativo se intercambian los papeles en cuanto al grado de desconocimiento, pues es el emisor el que no sabe o desconoce algún elemento de la situación comunicativa, de ahí que se haya definido la incógnita o elemento desconocido por el emisor, como el comentario o rema y el resto del enunciado como el tema.

Raquel García Riverón (1983: 16-18) aclara el comportamiento de la información nueva y conocida en los enunciados interrogativos cuando define la incógnita. Según la autora en una oración como *¿Quiénes vienen a la reunión de hoy?*, se desconoce la identidad de las personas que realizan la acción, expresado a través del pronombre interrogativo; ese sería - para la mayoría de los autores - el rema de la oración, estructurado por una serie temática de elementos desconocidos (los delegados, los directores, los trabajadores...). Por otra parte, se conocen (por el emisor y el receptor) otros elementos de la situación comunicativa, expresados en el resto del enunciado: que hay reunión, que la reunión es hoy, que alguien viene a la reunión de hoy, que son varias personas, estos elementos constituyen el tema o información conocida.

Ahora, en una oración sin pronombre la situación comunicativa varía: «el emisor siente necesidad de dilucidar si se ha realizado o no la acción, o si existe o no en la realidad objetiva una cualidad o un estado» (:18). Por tanto, según García Riverón, en una oración como *¿Max vino a la reunión?* la incógnita puede concentrarse por

ejemplo en el verbo que refleja la acción y responder a la oposición de términos antónimos vino/no vino.

El tema del discurso y la tematización

Ahora bien, los analistas del discurso han trabajado la noción de tema, además, a nivel discursivo, y resulta oportuno definirla, pues los enunciados interrogativos se usan con frecuencia para actualizar las unidades temáticas del discurso académico.

Gillian Brown y George Yule definen el tema del discurso y los marcadores formales de cambio de tema⁹, y tratan de demostrar en primer lugar, que son los hablantes y no los textos los que tienen tema, entendido como «aquello de lo que se habla o se escribe en fragmento discursivo determinado». Por tanto, apuntan que existen formas muy diversas de expresar el tema, cada una dependiente del juicio del receptor acerca de aquello de lo que trata el texto o fragmento.

Al referirse a los medios de expresión formales que indican cambios de tema en el caso del paratono o párrafo oral, que es el que nos interesa, se refieren algunos rasgos que serán descritos en nuestra muestra: el empleo de una expresión introductoria para anunciar aquello de lo que se pretende hablar (tematización), es decir, se trata de la puesta de relieve o realce de un referente en el primer plano de la conciencia del hablante, el cual se convierte, por tanto, en el personaje principal (término empleado por los autores) de un fragmento discursivo. (: 169-170). Este personaje principal puede ser, a la vez, el tema de varios de los enunciados que forman este fragmento, por ello, para diferenciarlos mantienen el término *tema* a nivel oracional y al tema del discurso le llaman *entidad temática*.

Se destacan, por último, algunos conectores que marcan cambios de tema, y estos son también de amplio uso en nuestra muestra, antecediendo muchas veces la interrogación: bueno, bien, ahora, ahora bien, entre otros.

⁹ Véase *Análisis del discurso* (1993), pp. 98-145 y 167-189.

Los tipos comunicativos de la interrogación en el discurso académico oral. Una nueva propuesta de análisis.

Como se ha visto anteriormente, al definir semánticamente las oraciones interrogativas, la mayoría de los autores las asocian a la búsqueda de información que se desconoce, de manera que la interrogativa plantea una incógnita o duda del emisor que se busca satisfacer con la respuesta. Otros autores, sin embargo, llaman la atención sobre la existencia de oraciones interrogativas que se usan con otros fines y que incluso, en ocasiones, no recaban información del receptor.

En la definición del sistema entonativo de la interrogación del español hablado en Cuba, básicamente se describen aquellas funciones comunicativas que están vinculadas al valor inquisitivo¹⁰ de los enunciados interrogativos, es decir, aquel en que el emisor busca despejar una incógnita; aunque también se alude a otros tipos de funciones como la actualización de los elementos del discurso. Según esta concepción, Raquel García Riverón (1983, 1985, 1998) define la interrogación teniendo en cuenta el *grado de desconocimiento* de los elementos que conforman la incógnita; se concibe este, como el rasgo fundamental que define semántico-pragmáticamente estos actos de habla, en los cuales se refleja un alto grado de desconocimiento del emisor, por lo que se ubican en el campo semántico de *lo interrogativo*,¹¹ al utilizarse para recabar información del destinatario sobre algo o alguien que se desconoce.

¹⁰ Raquel García Riverón (1983: 11-12) define las particularidades funcionales de las oraciones interrogativas con valor inquisitivo, que se diferencian, según la autora, de las formalmente interrogativas en que estas últimas introducen un significado que equivale a una enunciación, por lo que algunos autores las llaman preguntas retóricas o interrogativo-enunciativas, del tipo (ejemplo de la propia autora): *¿Pero cómo cree la ley que vamos a poder pagar sin yuntas? ¿Qué ley es esa?*

¹¹ García Riverón (1998: 80) define los campos semánticos en los cuales se incluyen las unidades entonativas del sistema de la entonación cubana; además de *lo interrogativo* establece como posibles dominantes semánticas: *lo enunciativo*, aquellos actos de habla con grado de desconocimiento nulo, que utiliza el emisor para tratar de transmitir una información al destinatario sobre la afirmación o negación de algo o alguien; *lo valorativo*, que incluye aquellos actos de habla con los cuales el emisor trata de expresar al destinatario una valoración ante un referente; *lo exhortativo*, constituido por actos de habla que incitan al

Este mismo rasgo permite establecer diferencias significativas en cuanto a las funciones semántico-pragmáticas de los enunciados interrogativos en el discurso académico: vistas nuestras interrogativas aisladas de su contexto discursivo, pueden ser interpretadas como preguntas comunes con alto grado de desconocimiento del emisor, pero al analizarlas en el discurso, se produce un cambio sustancial en su naturaleza semántico-pragmática; se convierten en actos de habla interrogativos, muchas veces con un grado nulo de desconocimiento de la incógnita expresada en el enunciado y, por lo tanto, con intenciones comunicativas muy diversas, que trascienden el mero interés por recabar información desconocida y se encaminan a implementar diversas estrategias didácticas: recordar contenidos ya impartidos, apelar a los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema que se explica, controlar el proceso de aprendizaje de lo explicado, motivar el razonamiento conjunto para garantizar la interiorización del conocimiento, y llamar la atención de los estudiantes sobre los distintos aspectos informativos de la exposición del profesor.

En la interrogativa académica el grado de desconocimiento de la incógnita adquiere otra dimensión, pues la incógnita puede hallarse más allá de la estructura léxico-gramatical del enunciado. En algunas interrogativas académicas el profesor tiene un grado nulo de desconocimiento en relación con la incógnita planteada en su estructura léxico-gramatical, ya que conoce suficientemente la información por la que pregunta; el análisis contextualizado de estas interrogativas nos revela que generalmente su verdadero interés es saber si el estudiante conoce como él esa información, es decir, controlar los conocimientos reales de los estudiantes, por lo que en relación con su universo cognoscitivo sí presenta un alto grado de desconocimiento¹². Se explica mejor nuestro razonamiento a través de un ejemplo:

destinatario para que ejecute alguna acción o para que deje de hacerla, y *lo apelativo*, que incluye los actos de habla con los cuales el emisor pretende producir un efecto en el destinatario para llamar la atención de este; para comenzar, mantener o finalizar la relación en el discurso.

¹² Esta clase de oraciones interrogativas ha sido estudiada y definida por María Victoria Escandell (1999), quien las incluye en su clasificación como *preguntas de examen*. La explicación a los valores de esta clase de preguntas según la autora ya ha sido abordada en el Capítulo 1, pp. 19-20.

¿Cuándo yo sé que un verbo es regular?

Este enunciado extraído de nuestro *corpus*, analizado aisladamente, responde a la necesidad de dilucidar en qué circunstancias un verbo es regular, estas circunstancias constituyen la estructura de su incógnita, la información desconocida por la que se indaga.

En cambio, si lo analizamos en una situación comunicativa en que es utilizado por un profesor para dirigirse a sus alumnos con el objetivo didáctico de rememorar contenidos que se saben ya impartidos en enseñanzas precedentes, el grado de desconocimiento y la estructura de la incógnita adquieren otra dimensión. Veamos el ejemplo:

Bueno, las irregularidades verbales. Bueno, primero hay que hablar de regularidad y después de irregularidad, pero ya les digo, esto es recordar, porque yo estoy segurísima de que esto ustedes lo dominan bastante bien de la enseñanza precedente. **¿Cuándo yo sé que un verbo es regular?** A ver, (interviene un estudiante) Anjá, muy bien. Fundamentalmente, el verbo es regular cuando conserva los mismos elementos, pero sobre todo el mismo sonido.

En este ejemplo vemos como el profesor tiene un grado nulo de desconocimiento en relación con la estructura de la incógnita planteada en el enunciado, es decir, el profesor conoce exactamente en qué circunstancias un verbo es regular y cómo aparece expresado en el contexto previo a la pregunta, está dispuesto a enunciarlo; pero su interés es saber si el estudiante también lo conoce (esa es su verdadera incógnita), pues supone que ya lo haya estudiado en otro nivel de enseñanza; esto le permite además, rememorar estos contenidos, como lo hace en el enunciado que sucede a la pregunta.

De lo anterior podemos concluir que una interrogativa académica puede presentar dos incógnitas: una, expresada directamente en el enunciado y en relación con la cual el emisor/profesor tiene un grado nulo de desconocimiento; otra, que se deduce de la situación comunicativa y el contexto, y que define la intención comunicativa real de este acto de habla interrogativo; se trata de dilucidar si el estudiante conoce la información contenida en esta incógnita, pudiera expresarse como *Yo quiero saber si tú sabes cuándo un verbo es regular*. En relación con esta segunda incógnita que se puede representar en los pares de antónimos saben / no saben,

recuerdan/no recuerdan, el profesor tiene un alto grado de desconocimiento: aún cuando lo suponga conocido, no puede definir el conocimiento real que poseen los estudiantes, por ello formula la pregunta.

Esta clase de interrogativas se emplea con dos funciones pragmáticas fundamentales en el discurso académico: comprobar el conocimiento del estudiante sobre un tema ya explicado, y motivar la reflexión de estos sobre un tema que se va a abordar o se está abordando. Lo que varía de una función a otra es que en el primer caso, el profesor controla un conocimiento que se sabe compartido, de lo que se trata es de dilucidar el nivel cognoscitivo alcanzado por ellos; en el segundo caso, el profesor controla un conocimiento aún no transmitido, por lo que busca motivar su reflexión y conocer su nivel de información sobre el tema; otras veces se emplea para instar a los estudiantes a sacar alguna conclusión que se deriva de lo explicado. Estas son las preguntas *de elicitación* en la clasificación de Ana María Cestero (2001). En cualquier caso existe un alto grado de desconocimiento en relación con el universo cognoscitivo real del estudiante.

Sin embargo, ocurre que en ocasiones, el profesor hace explícito en la estructura léxico-gramatical del enunciado su verdadera incógnita, el conocimiento o pensamiento del estudiante. Se trata de las interrogativas con las que explícitamente el profesor pide comentarios, reflexiones, o la exposición de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema. Se introducen estos enunciados con estructuras que explicitan esa intención: *¿Qué es para ustedes...?*, *¿Qué piensan ustedes...?*, *¿Qué entienden ustedes?*, *¿Qué ustedes creen...?*, etcétera.

Ahora bien, en ocasiones las interrogativas en el discurso académico ni siquiera se emplean con el objetivo de recabar una información de los estudiantes, sino que con frecuencia su uso se asocia solamente al interés por introducir un aspecto del discurso sobre el cual se quiere llamar la atención; en estos casos las interrogativas también presentan una incógnita en relación con la cual el profesor tiene un grado nulo de desconocimiento, de hecho el enunciado que la sigue inmediatamente es su respuesta, emitida por el propio profesor. El valor de la interrogación en estos casos es básicamente organizativo en relación con la estructura y desarrollo del discurso. Estas preguntas entran en el grupo que Ana María Cestero llama *preguntas que no piden respuesta*.

Una función similar cumplen algunos actos de habla interrogativos que a diferencia de los anteriores presentan un alto grado de desconocimiento de la incógnita por parte del emisor; se trata de las interrogativas que formula el profesor al culminar cada parte de la explicación para dilucidar si el estudiante se ha apropiado o no de la información recién compartida: *¿Está claro? ¿Entienden?* El valor demarcativo de esta clase de interrogativas radica en que su uso marca el fin de una parte del discurso y el inicio de otra, de ahí que contribuya además, a su progresión. Son las preguntas *de confirmación* en la clasificación de Cestero Mancera.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos colegir que las interrogativas académicas no se incluyen solamente en el campo semántico de *lo interrogativo*, sino que dados sus propósitos en el discurso pueden ser incluidas, además, en los campos semántico-pragmáticos de *lo exhortativo* y *lo apelativo*: entran en el campo de la interrogación aquellas que recaban una información de los alumnos, pero se trata de actos de habla cuyas funciones se expanden hacia *lo exhortativo*, pues como se verá en los ejemplos subsiguientes, llevan implícita una conminación a participar activamente en la clase demostrando sus conocimientos sobre el tema o reflexionando al respecto. También se expanden hacia *lo apelativo*, al ser utilizados para llamar la atención de los estudiantes sobre distintas partes de la exposición, incluso sin recabar de ellos ninguna información.

Al definir las funciones semántico-pragmáticas de la interrogación en el discurso académico teniendo en cuenta el grado de desconocimiento de la incógnita y la intención comunicativa del emisor, podemos hablar, por tanto, de 4 tipos fundamentales:

- I. Interrogativas con grado nulo de desconocimiento del emisor/profesor en relación con la incógnita expresada en el enunciado, y alto grado de desconocimiento de este en relación con el saber real de los estudiantes sobre dicha incógnita. Este grupo se emplea con la función de comprobar conocimientos ya impartidos o motivar la reflexión de los estudiantes sobre determinado tema.
- II. Interrogativas con alto grado de desconocimiento de la incógnita expresada en el enunciado y que se emplean con la intención de pedir reflexiones y comentarios sobre un tema.
- III. Interrogativas con grado nulo de desconocimiento del emisor/profesor de la estructura de la incógnita. No se emplean

con el interés de recabar ninguna información de los estudiantes, sino con el propósito de introducir y resaltar algún aspecto del discurso.

IV-Interrogativas con alto grado de desconocimiento del emisor de la estructura de la incógnita. Se emplean para dilucidar si el estudiante ha comprendido o no la información compartida; demarcan, además, las partes del discurso al anunciar el fin de una parte y la disposición del profesor a comenzar otra.

Una vez esbozados los tipos comunicativos esenciales, nos dedicaremos en las líneas siguientes a ejemplificar cada caso, haciendo un análisis exhaustivo de sus funciones pragmáticas en el discurso. Tomaremos como referente teórico la clasificación de la pregunta académica presentada por Ana María Cestero, con cuyo análisis, estableceremos semejanzas y diferencias.

El valor comunicativo de la entonación interrogativa en el discurso académico oral

En el discurso académico la entonación es un indicador de fuerza elocutiva (intención comunicativa) que contribuye a orientar la interpretación de los enunciados estudiados como actos de habla interrogativos, es decir, con intención de solicitar información y con valor exhortativo o conminatorio. En interacción con la estructura léxico-gramatical del enunciado y la información que emana del contexto y la situación comunicativa, contribuyen a definir los valores comunicativos de cada acto de habla interaccional.

Las unidades entonativas del español de Cuba que funcionan con más frecuencia en este tipo de discurso son VE-2a, interrogación categórica (inflexión final descendente); E-2, interrogación neutral (inflexión final ascendente); VE-4a, interrogación inconclusa o de exhortación cordial (inflexión final ascendente); y E-3, interrogación neutral (inflexión final ascendente-descendente). Las 3 primeras interactúan con estructuras léxico-gramaticales con pronombre o adverbio y se asocian a los valores comunicativos de los tipos I y II y III, la última interactúa con estructuras sin pronombre o adverbio y se asocia a las interrogativas del tipo IV.

Es importante señalar que la selección que hacen los hablantes de estas curvas, en gran medida está relacionada con los valores comunicativos a estos asociados. Así, una interrogativa en

interacción con E-2 o E-3, suele tener un significado neutral, pero en interacción con VE-2a y VE-4a, se connotan semántico-pragmáticamente de afectividad y contribuyen a reforzar su valor comunicativo. El uso de estas curvas refuerza la información de que el emisor no desconoce la respuesta y que su interés es controlar el conocimiento de los estudiantes, por lo que contribuyen a acercar los actos de habla interrogativos al mandato o a la petición cordial de información.

Por ejemplo, el enunciado *¿Cuándo yo sé que un verbo es regular?*, en interacción con 2a, adquiere un significado imperativo, el profesor exige una respuesta, por lo que el estudiante se siente en la obligación de responder; en cambio, con 4a se mantiene el carácter exhortativo, pero esta vez con un tono más cordial y amable.

Esto no quiere decir que cada curva esté asociada a un valor comunicativo particular y específico; como se verá en los ejemplos que a continuación analizaremos, las funciones de los enunciados interrogativos solo se definen a partir de la interacción de los diferentes medios de expresión que incluyen además de la entonación, la estructura léxico-gramatical de la frase y la información pragmática que emana del contexto y la situación comunicativa, además de factores kinésicos, que serán estudiados con más profundidad en el futuro.

Las funciones semántico-pragmáticas de las interrogativas académicas

Las interrogativas con valor de comprobación del conocimiento de los estudiantes sobre temas ya impartidos (Tipo I)

En estos actos de habla interaccionales actúan la mayoría de las curvas estudiadas (E-2, VE-2a, VE-4a), las cuales, al interactuar con estructuras léxico-gramaticales con pronombre o adverbio interrogativo, contribuyen a recordar contenidos ya impartidos y enlazarlos con el nuevo tema, de ahí que estos enunciados sean frecuentes en la introducción de la clase; o en su desarrollo, al introducirse un nuevo tema o aspecto de la explicación. Esta función no aparece reflejada en la clasificación de Cestero Mancera.

En la introducción de la clase es más frecuente el empleo de la VE-2a: por su valor categórico o imperativo, se asocia al propósito de comprobación con que se utilizan las interrogativas al inicio

de la clase, esta curva hace que quede claro para los destinatarios que el profesor exige una respuesta, que en ocasiones es incluso evaluada. En el desarrollo son más frecuentes la E-2 y la VE- 4a, sobre todo la segunda expresa una mayor cordialidad, por lo que acerca la pregunta a la exhortación.

Ejemplos¹³:

Situación comunicativa: el profesor inicia la clase rememorando contenidos anteriores, para lo cual apela a los conocimientos aprendidos por los estudiantes y controla el aprendizaje.

2a

En la clase anterior ¿de qué hablamos? (contestan a coro) A ver, la agenda setting.

2a

¿Qué es la agenda setting? (pausa larga) Vamos a ver. Mucha-

5

5

2a

chos, ¿qué es // la agenda// setting? A ver. (contesta una estudiante) (ML)

Hoy vamos a continuar con el funcionamiento neurótico, pero vamos a ver una serie de cuestiones que se relacionan más con la (ininteligible). No obstante, antes me gustaría que Evans me caracterizara de forma general los trastornos neuróticos. ¿Por qué se

2a

2a

caracterizan los trastornos neuróticos? o ¿qué es el funcionamiento neurótico? No es mirando el cuaderno, es con su memoria (pausa). Otra persona, otro estudiante, que pueda precisar qué es el funcionamiento neurótico (contesta una estudiante) ¿Qué

2a

más? (contesta otra estudiante y sigue el profesor) El síntoma capital es la ansiedad,

2a

2a

muy bien. ¿Qué más? ¿Qué caracteriza los trastornos neuróticos? Han pasado el seminario. Yo no les estoy pidiendo ni la clasificación de los trastornos. Les estoy pidiendo que me digan qué caracteriza de forma general. (LF)

¹³ En los ejemplos se representan en negrita los enunciados interrogativos objeto de análisis, en los cuales se consignan además, los números y letras con que se identifican las curvas entonativas con las cuales interactúan; al final se especifica el informante al que pertenece el ejemplo con las iniciales de sus nombres.

En el primer ejemplo la intención comunicativa de recordar contenidos impartidos en la clase anterior se hace evidente en la propia estructura léxico-gramatical del primer enunciado interrogativo; en el segundo ejemplo, esta intención comunicativa se explicita en el contexto verbal que antecede a la primera interrogativa, donde queda claro que la clase que recién se inicia es una continuación del tema tratado anteriormente y que, por tanto, es preciso recordarlo.

Situación comunicativa: El profesor explica un contenido para el cual necesita recordar aspectos ya aprendidos por el alumno en la asignatura o que se suponen conocidos de enseñanzas precedentes. Las interrogativas le permiten recabar de los estudiantes esta información y enlazarla con lo que se está explicando.

Vamos a ver la temática que habíamos propuesto, características de las técnicas proyectivas. Pero para caracterizar estas pruebas a mí me gusta partir siempre del conocimiento anterior que ustedes tienen a través de los diferentes estudios de caso

2a

que ustedes han hecho. A ver. ¿Qué técnicas proyectivas ustedes han dado?

(contestan a coro) Completamiento de frase. ¿Dentro del completamiento de frase se

4a

trabaja mucho cuál? (contestan los estudiantes) El Roschard, a ver, la técnica de los

4a

diez deseos o RAMDI. ¿Cuál más? Los 3 miedos, las 3 roñas y las 3 alegrías. (ZN)

En este ejemplo se observa además de la 2a, que es típica dentro de la función comprobatoria, el empleo de la variante de entonema VE-4a, que puede interactuar, además, con estructuras léxico-gramaticales con orden inverso, es decir, con el pronombre interrogativo al final y que adquiere un matiz mucho más cordial; subyace en estas preguntas una exhortación a responder, más que una voluntad de exigir respuestas para evaluar conocimiento.

Esta curva puede también interactuar con estructuras léxico-gramaticales inconclusas al igual que sucede en el coloquio y cumplir esta función comprobatoria. En estos casos el profesor inicia

la frase con entonación enunciativa, pero la termina con la inflexión ascendente típica de la 4a lo cual indica su deseo de que el alumno la concluya. Veamos un ejemplo:

[...] *por eso es que hay que conocer todo el paradigma, y mecánicamente siempre nosotros eliminamos la terminación de infinitivo, y entonces nos quedamos con el lexema, y a partir del lexema, del infinitivo, es que nosotros reconocemos si hay irregularidad o no. Y entonces por ejemplo, para la primera persona del presente del*

4a

indicativo ¿yo tengo? (contestan los estudiantes) Muero. (MG)

La VE-4a también fue hallada en la muestra en interacción con la estructura *por ejemplo*, típica del discurso académico; en este caso también queda claro para los destinatarios que el profesor está solicitando un ejemplo de lo explicado; equivale a *Díganme un ejemplo* o *Quiero que me digan un ejemplo*. Veamos:

Nosotros en español tenemos 3 tipos de irregularidades, a ver, ¿Cuáles son? (contestan a coro) Irregularidad vocálica. ¿Cuál es la irregularidad vocálica? (contesta un estudiante) Anjá. Cuando se cambia una vocal por otra, o, u ocurre alguna

4a

diptongación. ¿Por ejemplo? A ver (contesta estudiante) Anjá, morir. (MG)

Las interrogativas que motivan la reflexión de los estudiantes (preguntas de elicitación) (Tipos I y II)

Ubicamos dentro de este grupo algunas interrogativas que constituyen actos de habla interaccionales también con un grado de desconocimiento nulo por parte del emisor de la estructura de la incógnita del enunciado (tipo I), y las interrogativas que explicitan la incógnita relacionada con el universo cognoscitivo de los estudiantes, en relación con la cual tienen un alto grado de desconocimiento (tipo II). Ambos tipos pueden utilizarse para solicitar una información de los estudiantes que motive su reflexión en relación con el tema que se explica, lo cual contribuye a involucrarlos directamente en el desarrollo de la exposición, y por tanto, hacer de esta un proceso de comunicación participativa o popular.

Se trata, por tanto, de la interrogativa que más contribuye al aprendizaje, pues posibilita que los estudiantes no se mantengan como receptores pasivos de información. Tal y como afirma Cestero Mancera (2001: 3) con ellas se pide la cooperación de los estudiantes para exponer una parte del contenido científico de la clase, por lo que conjuntamente con el profesor, descubren y construyen el conocimiento; la interrogación le permite al profesor conducir ese descubrimiento para que el estudiante llegue a las conclusiones acertadas. Se diferencia del grupo anterior en que la información que se demanda puede suponerse conocida, porque se deduce del contexto o esperar que se construya en el acto, de ahí el valor reflexivo de estas interrogaciones.

Cestero Mancera no describe las características tonales de esta clase. El análisis de nuestro corpus en este sentido arrojó los resultados siguientes: pueden cumplir esta función todas las curvas estudiadas, pero con preferencia se utilizan aquellas que interactúan con estructuras con pronombre o adverbio, sobre todo, E-2 y VE-4a; que por su carácter más cordial y afable contribuyen a reforzar el acto ilocutivo de incitar a la reflexión; queda claro en estos casos para el estudiante que el profesor no comprueba, sino que los conmina a participar activamente en la explicación del tema. La VE-2a la utilizan con esta función sobre todo los informantes masculinos, que siempre mantienen un tono más imperativo en sus preguntas.

Ejemplos:

Situación comunicativa: La profesora explica la solución de un ejercicio y apela a los estudiantes para llegar al resultado.

[...] por ejemplo, morir. Para la primera persona del presente del indicativo *¿yo*

4a

tengo? (contestan los estudiantes) muero, es decir, que ya yo sé que el lexema de este verbo que es muy fácil, pero hay otros que nos cuesta un poquito más de trabajo, ya yo

4a

sé que el lexema llega hasta la r. *¿Qué ha ocurrido aquí?* (contesta una estudiante) Correcto. Se ha diptongado en esta vocal y es irregular. Por lo tanto, yo digo que en este tiempo, en este número, en esta persona, este verbo es irregular. (MG)

En este ejemplo la profesora explica un tipo de irregularidad verbal a través de un ejemplo y utiliza la interrogación para instar a los estudiantes a que piensen y descubran lo que ocurre con el verbo, en vez de transmitirles la información directamente, el profesor ha elegido que el estudiante la descubra por sí mismo, es decir, reflexione junto con él y determine en qué radica la irregularidad del verbo. Se trata de una interrogativa del tipo I, pues la incógnita expresada en el enunciado es conocida por el profesor.

Situación comunicativa: El profesor explica un tema y parte de la opinión que los estudiantes se han formado sobre este, es decir, de sus reflexiones al respecto.

Antes de hablar de los trastornos de personalidad me gustaría que ustedes reflexionaran y me dijeran qué entienden ustedes por una personalidad normal. ¿Qué

2a

es una personalidad normal? Ernesto. (contesta el estudiante) Bueno, pero si tú tuvieras que evaluar una conducta y esto es muy importante en la labor del psicólogo, tú tendrías que decir, bueno, esta conducta es un conducta normal o una conducta patológica y por eso estamos pidiendo que nos digan qué entienden ustedes por una conducta normal.

2a

2a

¿Qué puede decir Denise? (contesta la estudiante) Bueno. ¿Qué piensa Yanet? (contesta la estudiante) Es tu criterio. Muy bien. (ML)

Entonces, vamos a comenzar la clase de hoy que tiene por tema la vanguardias literarias en Hispanoamérica. (pausa larga) Y un sumario que tiene 2 puntos fundamentales.

2a

5

¿Qué entienden ustedes por vanguardia? ¿Qué es la vanguardia // o sea, qué

2a

significa este término para ustedes? (contesta un estudiante) Entonces, por supuesto, dentro de la poesía vanguardista o dentro del movimiento vanguardista algo fundamental será precisamente, lo nuevo, lo original. (RV)

Nótese que la intención comunicativa de llamar a la reflexión, a la expresión de una opinión de los estudiantes está explícita en el primer ejemplo, en el contexto que antecede a la interrogativa, no

así en su estructura léxico-gramatical, que contiene una incógnita (definición de personalidad normal) conocida por el profesor (tipo I). Sin embargo, la segunda y tercera interrogativas del ejemplo sí explicitan en su estructura la incógnita relacionada con el criterio o pensamiento de los estudiantes sobre el tema (Tipo II) En estos ejemplos sucede un fenómeno al que también se refiere Cestero Mancera, y es la disposición seriada de estas interrogativas, en forma de secuencias que contribuyen a ampliar las ideas sobre el tema. Esto también se produce en el ejemplo siguiente:

Dice la segunda característica. [Propone que la formación de la opinión pública es el resultado, oigan, de un juego recíproco entre la comunicación colectiva y la interpersonal, así como entre la percepción que un individuo tiene de su propia opinión frente a otras opiniones dentro de la sociedad.] Es decir, eso viene a corroborar una gran parte de lo que habíamos visto. Pero, ¿por qué ustedes creen que se establece

2

2

este juego recíproco// entre comunicación de masa y comunicación interpersonal?

5

A ver, (contesta un alumno). Por ejemplo. ¿Ustedes creen que los medios// ellos

5

5

5

3

solos// pueden establecer opiniones// definirle opiniones// a las demás personas?

2

(contestan a coro negativamente) ¿Qué pasa? (contesta un alumno)

En este último ejemplo nos encontramos la E-3 en interacción con una estructura sin pronombre, cuya intención, conjuntamente con la pregunta anterior, es hacer que el estudiante reflexione y exponga sus ideas sobre el planteamiento expuesto anteriormente. La función de esta interrogativa es orientar la reflexión de los estudiantes y hacer que estos interioricen el porqué de la afirmación. La pregunta tiene una fuerte orientación hacia la respuesta negativa, pues expresa algo cuya no ocurrencia es evidente para todos. La estrategia del profesor es precisamente utilizar esta conclusión negativa para que los estudiantes arriben a la conclusión acertada.

Una función similar cumple la interrogativa en interacción con E-3 en el siguiente ejemplo; en este caso la respuesta negativa de la pregunta se deduce de lo explicado anteriormente. El profesor utiliza la pregunta para que el estudiante reflexione e interiorice lo explicado.

Entonces, ¿cuáles son las oraciones transitivas o los verbos transitivos? Y aquí vuelvo a insistir en lo mismo, no me cansaré de decírselos. ¿Cuáles son los verbos transitivos? (contestan los estudiantes y repite la profesora) Los que tienen expreso el complemento directo. Fíjense que la palabrita expreso es clave. No es que el verbo sea transitivo, sino que lo tiene expreso en esa oración. Porque yo recuerdo que les hablaba a ustedes del verbo escribir. El verbo escribir es un verbo transitivo si lo voy a clasificar. Sin

3

embargo, si yo les digo Le escribí a mi novio. En esa oración, ¿escribir es transitivo? (contestan a coro negativamente) No lo es. ¿Por qué? Por que no tiene expreso el complemento directo. (MG)

Las interrogativas que introducen respuesta del profesor (Preguntas para resaltar información) (Tipo III)

Coincidentemente con el análisis de Cestero Mancera, fueron halladas este tipo de interrogaciones que no recaban ninguna información de los destinatarios/estudiantes, sino que constituyen actos de habla interaccionales cuyo propósito fundamental es hacer avanzar el discurso resaltando cada una de sus partes informativas o unidades temáticas, por lo que es el propio profesor el que les da respuesta.

Sobre este tipo de interrogativas han llamado la atención otros autores: en su trabajo «La frase interrogativa como modalidad» (1973), su autor, Alberto Díaz Tejera habla de interrogaciones donde no es necesario un oyente, pues la respuesta la da el propio emisor; aunque no da una explicación muy precisa a esta función, solo señala que se trata de una pregunta retórica o algo por el estilo. María Victoria Escandell (1999: 3983) destaca la existencia de estas preguntas, para ella pertenecientes a una ficción de diálogo por parte del emisor, al formularlas y él mismo darles respuesta. Según la autora, con esto hace avanzar el desarrollo de un tema o atrae la atención del destinatario hacia un aspecto concreto. Por otra parte, en el artículo «La prosodia de las preguntas

indagativas y no indagativas del español culto de Santiago de Chile» (2000) de M. E. Cid Uribe y Héctor Ortiz, los autores destacan la presencia de un tipo de pregunta retórica que introduce una respuesta propia y que puede decirse con entonación ascendente, descendente o en suspensión.

En el discurso académico estas interrogativas pueden aparecer al iniciar un nuevo tema, o en su desarrollo demarcando las distintas ideas parciales de la explicación. En todos los casos tienen un marcado valor prospectivo y apelativo, pues contribuyen a llamar la atención de los estudiantes sobre lo que se va a decir. También pueden tener un valor retardatorio al proporcionarle tiempo al profesor para organizar su discurso.

Pueden cumplir esta función todas las curvas interrogativas que interactúan con estructuras con pronombre y adverbio, pero la más frecuente es la VE-2a.

Estos enunciados presentan una serie de rasgos prosódicos que contribuyen a su interpretación como interrogativas que introducen respuesta del profesor, entre estos la pérdida de límites (pausas) prosódicos entre pregunta y respuesta, lo cual marca una diferencia con la descripción que hace Cestero Mancera, quien las describe como seguidas de pausas enfatizadoras (:13); la terminación ascendente del enunciado que antecede a la interrogativa, marcando que la idea no ha sido concluida; y el movimiento final en suspensión de la curva que en ocasiones interactúa con estas interrogativas, indicando su carácter continuativo. Cestero Mancera, en cambio, describe un tonema descendente para esta clase de enunciados, por interactuar con preguntas pronominales.¹⁴

Podemos hablar además, de otros factores de naturaleza discursiva que influyen en la interpretación de esta clase de interrogativas; nos referimos a la no ocurrencia en casos como estos de expresiones o frases apelativas. Generalmente, cuando el profesor espera respuesta de los estudiantes, utiliza frases como *A ver, Vamos a ver, ¿Quién me dice?*, que los instan a responder; o hace contacto visual prolongado con ellos en señal de que espera su reacción verbal. En cambio, en las interrogativas que introducen respuesta del profesor, al no existir este interés, no se produce este tipo de expresiones; el profesor inmediatamente da la res-

¹⁴ Esta idea se relaciona con la concepción estrecha de adjudicar a las preguntas pronominales siempre una inflexión descendente en el tonema.

puesta, y si hace una pausa, esta es solo para organizar mentalmente su mensaje, por lo que se concentra en sus pensamientos y apenas mira a los estudiantes.

Veamos algunos ejemplos:

Situación comunicativa: El profesor inicia la clase y utiliza la pregunta para introducir los aspectos a tratar en ella o sus objetivos.

Hoy yo les propongo dedicar esta conferencia a las técnicas proyectivas. Esta es la conferencia número 6 ¿no? Entonces, nuestra conferencia número 6 es precisamente//

2

las técnicas proyectivas. ¿Qué vamos a ver de las técnicas proyectivas? Por supuesto, primero vamos a caracterizar estas técnicas, veríamos características de las técnicas proyectivas. En segundo lugar, vamos a ver clasificación de las técnicas proyectivas, y en tercer lugar, vamos a intentar por lo menos presentarles como una técnica proyectiva por excelencia, de mayor reconocimiento internacional, el Roshard. (ZN)

Hoy vamos a hablar de trastornos de personalidad. ¿Y qué pretendemos con esta

2a

conferencia? Bueno, en primer lugar que ustedes sean capaces de señalar las cuestiones generales sobre los estudios clínicos de la personalidad. En segundo lugar, que indiquen las características de los diferentes tipos de trastornos de personalidad. En tercer lugar, que ustedes estén en condiciones de señalar las características de los trastornos de identidad. (LF)

Como se aprecia en los ejemplos, al iniciar la clase el profesor anuncia el tema sobre el que se va a hablar con un acto de habla de carácter enunciativo. Inmediatamente utiliza la interrogativa para actualizarlo e introducir los aspectos concretos que en relación con el tema serán tratados. Así, la interrogativa contribuye a anunciar y llamar la atención sobre esta parte del discurso.

Situación comunicativa: La profesora cambia a un nuevo tema, lo introduce con una enunciación, luego lo actualiza con una nueva enunciación y utiliza la interrogativa para introducir la explicación.

En este ejemplo se utilizan varios enunciados para actualizar el tema (la hipótesis del distanciamiento), entre ellos el interrogativo. Todos le permiten al profesor ganar tiempo para organizar su discurso y llamar la atención de los estudiantes sobre lo que

va a decir, por lo que adquieren un valor marcadamente retardatario.

Vamos para la hipótesis del distanciamiento (pausa). La hipótesis del distanciamiento.

2a

¿En qué se va a centrar la hipótesis del distanciamiento? Acuérdense de cuando hablamos de las hipótesis que son cosas no confirmadas, son presupuestos que tuvieron estos teóricos y los dan, pero no como una teoría probada y comprobada y la hipótesis del distanciamiento se va a centrar en el estudio del conocimiento como forma de control social. (ML)

Situación comunicativa: El profesor explica un tema y utiliza la interrogación para hacerlo avanzar introduciendo un aspecto concreto de su explicación.

Hay un investigador contemporáneo que a mí me gusta... me gustaría que ustedes revisaran que es el profesor Teodoro Millow. Teodoro Millow es profesor actual del sur de la Florida en Miami y sus trabajos fueron citados en nuestro medio por Fernando

2a

González. ¿Y qué plantea Millow con respecto a la personalidad? Plantea que la personalidad se enferma, porque, miren, esto es otro dilema, algunos autores señalan que la enfermedad no afecta a la personalidad y no podemos hablar de una enfermedad mental si no tenemos en cuenta la afectación de la personalidad. (LF)

Con mucha frecuencia en el discurso académico la estructura léxico-gramatical *por qué* interactúa con las curvas E-2 y VE-2a para introducir enunciados argumentativos, es decir, la explicación a lo enunciado anteriormente. Obsérvese el ejemplo siguiente:

Hay criterios, me parecen válidos, que los verbos saber y querer nunca han perdido totalmente su significación verbal, porque los verbos modales también son un tipo de auxiliar verbal, es decir, aunque expresen el modo en que el sujeto encara la acción verbal, vienen siendo también como un tipo de verbo auxiliar.

2

¿Por qué? Por que ellos no aparecen solos, siempre aparecen acompañados de un infinitivo. (MG)

Decía que una característica, o sea, si se analiza el material que utiliza de manera general las técnicas proyectivas se basan en materiales cuyas tareas son no

2a

2a

estructuradas. **¿Por qué? ¿Por qué tareas no estructuradas?** Han de ser no estructuradas para precisamente poder provocar una amplia gama de expresiones, emocionales, subjetivas o psicológicas en general del sujeto. (ZN)

Las interrogativas que comprueban la comprensión de los estudiantes y demarcan el discurso (preguntas de confirmación) (Tipo IV)

En estas interrogativas, *de confirmación* para Cestero Mancera, interviene fundamentalmente la curva E-3, que interactúa en este discurso con estructuras sin pronombre o adverbio interrogativo que sugieren un control del aprendizaje (*¿Está claro?, ¿Entendido?, ¿Estamos?*) y por tanto, se utilizan para saber si los estudiantes han comprendido la explicación o no, al tiempo que marcan el fin de una parte de la exposición y la disposición a comenzar otra. En ocasiones el profesor apenas espera la respuesta, lo que indica que su verdadero propósito es demarcativo. Veamos algunos ejemplos:

Situación comunicativa: El profesor culmina la explicación de un tema y comienza otro; el fin del primero aparece marcado por una interrogativa de este tipo.

Es decir, vamos a ver, los medios tienen poder suficiente, los medios tienen poder suficiente como para crear, como para cambiar, como para transformar el criterio.

Ahora bien, entran los criterios, las convicciones de cada individuo en la sociedad y por muy fuerte que sean los medios y el papel de estos mensajes transmitidos por los medios, van a cambiar hasta cierto punto. Por eso los intereses individuales y esa comunicación que se va a establecer pueden tener una incidencia en el rechazo al mensaje que se está transmitiendo, y tú decir bueno, eso se está transmitiendo y yo lo estoy oyendo, pero eso no va a traspasar mis niveles, mis criterios.

3

¿Está claro? Bien, seguimos. Ahora, en este aspecto se van a derivar tres características que estudia Noel Newman [...] (ML)

Esto es importante porque es...ha sido muy discutido entre los propios gramáticos, es decir, hay quienes dicen, no, los verbos transitivos son aquellos que admiten, y lo ponen así con ese verbo, admiten complemento directo; y yo me inclino más hacia todos aquellos que dicen, es decir,

[60]

que más que lo admiten, los que lo tienen expreso, porque es así, es decir, no solo que lo admiten, sino que lo tengan expreso, lo tengan expreso.

3

¿Está claro? Anjá, entonces, los intransitivos. ¿Cuáles son los verbos intransitivos? (MG)

Otras veces estas interrogativas finales se utilizan de forma desmedida y se convierten en comodines o muletillas de escaso valor comunicativo, pero siempre contribuyen a actualizar y mantener la atención del estudiante sobre la explicación.

Los medios son los gestores, los responsables de establecer determinados temas para ofrecerlos a la opinión pública. ¿Para qué? Para que la opinión pública hable sobre

3

esos temas, ¿está claro?, para que la opinión pública solo se refiera a los temas que le

3

interesa a los medios de comunicación. ¿Está claro? Las personas no se van a cuestionar lo que no sale en los medios de comunicación, es decir, no se lo van a

3

cuestionar, sí se lo cuestionan, ¿está claro?, los medios sí se cuestionan lo que no sale, o, es decir, las audiencias se cuestionan lo que no sale en los medios, pero las audiencias sí obligatoriamente van a hablar de lo que hablan los medios, de lo que no,

3

no tienen referencia. ¿Está claro? (ML)

Observaciones generales:

Las interrogativas académicas, teniendo en cuenta el grado de desconocimiento del emisor/profesor de la incógnita, puede tener diferentes definiciones semántico-pragmáticas que las dividen en cuatro tipos fundamentales: las que presentan un grado nulo de desconocimiento del emisor en relación con la incógnita del enunciado y un alto grado de desconocimiento en relación con el universo cognoscitivo de los estudiantes y, por tanto, se utilizan para comprobar su saber sobre contenidos ya impartidos o motivar su reflexión sobre temas abordados en el momento; las

que presentan un alto grado de desconocimiento en relación con la incógnita expresada en el enunciado, relacionada con las ideas y comentarios de los estudiantes sobre un tema y se emplean sobre todo para motivar la reflexión; las que también con un grado nulo de desconocimiento, no pretenden recabar ninguna información, sino introducir respuesta del propio emisor; y las que presentan un alto grado de desconocimiento de la incógnita del enunciado y se emplean para dilucidar el nivel de comprensión de los estudiantes y demarcar las unidades temáticas del discurso.

Cada una de estas interrogativas constituyen actos de habla cuya fuerza ilocutiva principal radica en mantener y estrechar la relación y el intercambio con los estudiantes durante la clase. De ahí que todas estas funciones contribuyan a hacer efectiva el tipo de comunicación participativa que propone el modelo educativo autogestionador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Bermúdez Sánchez, Madeleyne y Daymé Rodríguez Marrero (2000): «Muletillas y oraciones interrogativas en el discurso académico», 87 hh., Trabajo de Diploma, Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Brown, Gillian y George Yule (1993): *Análisis del discurso*, 344 pp., Visor Libros, Madrid, España.
- Cestero Mancera, Ana María (2001a): «La pregunta», en Vázquez, Graciela (coord.): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, 302 pp., Editorial Edinumen, Madrid, España.
- _____ (2001b): «Las preguntas directas en el discurso académico», en de la Cruz, Isabel *et al.* (editores): *La Lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*, pp. 513-518, Universidad de Alcalá, España.
- Cid. Uribe, M. E. y Héctor Ortiz Lira (2000): «La prosodia de las preguntas indagativas y no indagativas del español culto de Santiago de Chile», en *Revista Lingüística Española actual*, XXII/1, pp. 23-75.

- Díaz Tejera, Alberto (1973): «La frase interrogativa como modalidad» en *Revista Española de Lingüística*, Año 3, Fase 1, enero-junio, pp. 95-116.
- Escandell, María Victoria (1993): *Introducción a la pragmática*, 295 pp., Editorial del hombre, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- _____ (1999): «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos» en Demonte, Violeta e Ignacio Bosque, *Gramática descriptiva de la lengua española*, 5504 pp., RAE, Colección Nebrija y Espasa, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1994): «Los adverbios en el entorno pregunta-respuesta» en *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol.X, pp. 131-161, Universidad de Sevilla, España.
- García Riverón, Raquel (1976-77): «Notas para el análisis funcional de la pregunta española comparada con la rusa», en *Anuario L/L (7-8)*, pp. 209-224, Instituto de Literatura y Lingüística, Ciudad de La Habana, Cuba.
- _____ (1983): *La interrogación*, 227 pp., Editorial científico-técnica, 1987, Ciudad de La Habana, Cuba.
- _____ (1985): «La actualización de la incógnita en las interrogativas rusas y españolas», en *Revista Española de Lingüística*, Año 15, julio-diciembre, Editorial Gredos, Madrid, España.
- _____ (1996b): *Aspectos de la entonación hispánica. Metodología I*, 163 pp., Universidad de Extremadura, España.
- _____ (1996c): *Aspectos de la entonación hispánica. Análisis acústico de las muestras del español de Cuba II*, 254 pp., Universidad de Extremadura, España.
- _____ (1998): *Aspectos de la entonación hispánica. Las funciones de la entonación en el español de Cuba III*, 474 pp., Universidad de Extremadura, España.
- _____ (1974): *Curso superior de sintaxis española*, 343 pp., Edición Revolucionaria, Instituto Cubano del Libro, La Habana, Cuba.
- Hernández Alonso, César (1986): *Gramática funcional del español*, 507 pp, Editorial Gredos, Madrid, España.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2001): «Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación», en *Moenia (7)*: 271-292, Universidad de Valencia, España.

- Martínez Amador, Emilio M. (1974): *Diccionario gramatical y de dudas del idioma*, 1 498 pp., Editorial Ramón Sopena, S.A., Barcelona, España.
- Navarro Tomás, Tomás (1968): *Manual de entonación española*, 299 pp., Edición Revolucionaria, Instituto del libro, La Habana, Cuba.
- Portolés Lázaro, José (1988): «La respuesta sí/no a interrogativas generales», en *Español Actual* (49), pp.65-83, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid, España.
- Van Dijk, Teun A. (1980): *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*, 355 pp., Ediciones Cátedra S.A., Madrid, España.