

# Funciones discursivas de marcadores de reformulación

Rosa Graciela Montes\*

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es examinar ciertos marcadores discursivos que introducen secuencias de reformulación y describir las principales funciones que cumplen en el discurso a partir de los enlaces semánticos que se establecen entre las dos secciones de texto que estos marcadores vinculan. Los datos son tomados de intervenciones de profesores en clases de ciencia del nivel medio superior. Los marcadores encontrados incluyen las expresiones “o sea”, “es decir”, “a saber”, “quiero decir”, “esto es”, “mejor dicho”, “en otras palabras”. Se examinan principalmente los dos marcadores más frecuentes, “o sea” y “es decir”, y se describen las diferentes funciones para las que son empleados.

Palabras clave: *discurso escolar, marcadores discursivos, reformulación, clarificación.*

## ABSTRACT

The purpose of this article is to examine several discourse markers in Spanish which introduce different types of reformulation sequences, and to describe their principal discursive functions on the basis of the semantic connections established between the two segments of discourse linked by these markers. The data examined come from the language used by teachers in high school science classes. The markers described include expressions like “o sea”, “es decir”, “a saber”, “quiero decir”, “esto es”, “mejor dicho”, “en otras palabras”. The article focuses on the two most frequent expressions, “o sea” and “es decir”, and describes their various discursive functions.

Key words: *classroom discourse, discourse markers, reformulation, clarification.*

\* Doctora en sociolingüística, titular de la Dirección General de Investigación, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

*Discurso, teoría y análisis* 32, 2012: 67-88

## INTRODUCCIÓN

Cada vez que como hablantes hacemos uso de la palabra debemos formular una apreciación de quién es el interlocutor al que nos dirigimos, tomando en cuenta tanto el rol social que ocupa y su posición con respecto a nosotros en la situación comunicativa que se desarrolla como sus capacidades cognitivas y discursivas y el grado de conocimientos que maneja, ya sean generales o específicos, con respecto a los temas que queremos desarrollar. A partir de estas apreciaciones iniciales, en lo que he denominado el eje de “construcción social” y el eje de “construcción epistémica” del otro (Montes, 2003; Montes y Hernández, 2000), diseñamos nuestro discurso de manera tal que sea inteligible para nuestro interlocutor, de acuerdo con los fines discursivos que se persiguen en la interacción. Tomamos en cuenta el papel que cada quien juega en la interacción y las obligaciones o derechos que ese papel indica, qué es lo que cada quien quiere hacer, está haciendo o puede hacer y también qué es lo que podría o debería hacer si fuera un actor idóneo y totalmente competente.

Como ya he mencionado en otro espacio, cuando nos dirigimos a un interlocutor hacemos una estimación de sus capacidades y posibilidades en función de lo que dice, lo que hace o lo que parece saber, pero también en función de lo que se requeriría para convertir a ese interlocutor en el actor tipo, competente, capaz de llevar a cabo las acciones que la actividad requiere:

El hablante formula su enunciado tomando en cuenta las necesidades de la situación actual y de los objetivos y metas de la actividad, sobre la base de su experiencia con situaciones previas similares y a partir de su apreciación de quién es el interlocutor, qué es lo que sabe y qué es lo que puede. La tensión o la distancia entre lo que el otro sabe y puede hacer y lo que debería hacer motivan las secuencias dialógicas que buscan propiciar comprensión (y que pueden lograr un cambio cognitivo) en el otro (Montes, 2011: 31).

Si nuestra apreciación inicial falla, o si, por ejemplo, entramos en temas que suponemos pueden causar dificultades en la comprensión, el propio discurso nos permite iniciar secuencias interactivas de reparación a través

de las cuales podemos reformular lo dicho. El lenguaje nos provee de diversas herramientas discursivas para solucionar problemas que surgen en la comunicación o aun para anticipar problemas potenciales que suponemos pueden llegar a ocurrir. Entre estas herramientas encontramos el uso de la paráfrasis, mediante la cual proveemos un supuesto equivalente a nuestro enunciado, el uso de explicaciones o clarificaciones de nuestro contenido proposicional y el uso de definiciones si consideramos que hay problemas con la conceptualización de nuestros referentes. Podemos hacer explícita la intención comunicativa de clarificación que subyace a un enunciado otorgando orientaciones acerca de cómo debe ser interpretado. Entre estas orientaciones explícitas figura el uso de diferentes partículas o marcas discursivas que enlazan dos secciones de un discurso, indicando que se establece una relación especial de conexión entre éstas de manera tal que la segunda parte se vea como una reformulación, en algún sentido, de lo dicho en la primera. Estas partículas discursivas han sido tratadas en la literatura pertinente bajo el nombre de *marcadores discursivos de reformulación* (Portolés, 1998; Pons Bordería, 1998; Galán Rodríguez, 1998; Garcés Gómez, 2003; Félix-Brasdefer, 2007).

El propósito de este texto es examinar el uso de ciertos marcadores discursivos que frecuentemente introducen secuencias de reformulación y determinar cuáles son las funciones que cumplen en el discurso. Encontramos en español un grupo de marcadores (como, por ejemplo, “o sea”, “es decir”, “a saber”, “quiero decir”, “esto es”, “mejor dicho”, “en otras palabras”) que se utilizan para clarificar o explicar algo del contenido del enunciado precedente o para dar indicaciones metadiscursivas de orientación, o guía, en cuanto a cómo deben ser entendidos los trozos que se enlazan mediante el marcador.

#### LA REFORMULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE REPARACIÓN CONVERSACIONAL

La reformulación en el discurso es una de las estrategias discursivas que ponemos en juego cuando, como hablantes, monitoreamos nuestro discurso (Krashen, 1982) y juzgamos que lo que hemos dicho no expresa lo que queríamos decir o no se adecua de alguna manera a la situación

comunicativa. Generalmente, la reformulación se ha clasificado dentro de estrategias de reparación conversacional (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977) que utilizamos cuando percibimos que lo que hemos dicho no expresa correctamente nuestro pensamiento, que hemos cometido algún “error” en algún nivel discursivo o que el enunciado como tal puede causarle algún problema al interlocutor. Entre las diversas estrategias y recursos para llevar a cabo la reparación conversacional podemos encontrar clarificaciones que pueden apoyarse, a su vez, en ejemplificaciones o especificaciones; también encontramos explicaciones, así como reformulaciones, mediante las cuales volvemos a expresar algo ya dicho con cambios a nivel estructural o léxico.

Levelt (1993), retomando el concepto de automonitoreo de su discurso por parte del hablante, señala diferentes aspectos de la construcción discursiva que el hablante cuestiona y que pueden propiciar una reformulación, como:

- ¿Es éste el concepto o idea que quiero o debo expresar en este momento?
- ¿Lo estoy expresando de la mejor manera, de acuerdo con el discurso previo, incluyendo mis propias intervenciones y las de otros participantes?
- ¿Estoy utilizando el registro estilístico más adecuado o socialmente aceptable de acuerdo con la situación en la que me encuentro?
- ¿Estoy utilizando el vocabulario correcto o he cometido algún error en la selección léxica?
- ¿He formulado mi enunciado correctamente en términos morfológicos o sintácticos?
- ¿Hay errores de pronunciación?
- ¿Es mi expresión adecuada en términos de tiempo, volumen, énfasis y otros factores enunciativos? (véase Levelt, 1993: 460-463).

Como se puede ver, la reparación abarca todos los aspectos del discurso, desde los rasgos de enunciación para discursos orales hasta la construcción de enunciados a nivel morfológico, sintáctico y de selección léxica. Podemos realizar reformulaciones cuando nos percatamos de un error ocurrido en nuestro discurso, pero también cuando consideramos que, aunque no haya error como tal, debemos adecuar

nuestro discurso a algún aspecto de la situación conversacional, ya sea en cuanto al grado de formalidad de la situación o las posibilidades de interpretación de nuestros interlocutores. Compárense los siguientes ejemplos tomados de los discursos de maestros en clase de ciencia:

1. Si estuviéramos en la planta, perdón, en el planeta Júpiter pesarías menos porque está más alejado de la Tierra.
2. Me dijiste que la Tierra no de... que la gravedad no depende más que de la masa del cuerpo.
3. ¿Cómo le hicieron para pensar... qué cálculos tuvieron que hacer para aproximadamente considerar que era menos de diez kilómetros?

En los ejemplos 1 y 2 vemos dos errores factuales que son corregidos: decir “planta” en lugar de “planeta” en el 1, lo que conlleva la sustitución léxica más las correspondientes adecuaciones morfológicas, y una aparente sustitución y/o ampliación en el 2, en donde se reformula de “la Tierra no de(pende)” para pasar a “la gravedad (¿de la Tierra?) no depende...” En ambos casos el hablante percibe un error fortuito o conceptual en su formulación original y procede a una reformulación de corrección. En el ejemplo 3, sin embargo, no hay un error obvio como tal, ya sea a nivel de selección léxica o de construcción sintáctica: “¿Cómo le hicieron para pensar...?”, pero a partir de la reformulación podemos ver que el hablante (el maestro) considera que su enunciado requiere de una mayor precisión que oriente de manera más concreta la respuesta que espera de los alumnos. De “¿Cómo le hicieron para pensar...?” pasa a “¿qué cálculos tuvieron que hacer?”

Como se dijo al inicio, al hablar el locutor conforma su discurso de acuerdo con una apreciación acerca de quién es su interlocutor, cuáles son sus competencias y posibilidades, cuáles son las metas discursivas en la situación en la que ambos participan y qué requerimientos sociales se prevén para la misma. En caso de equivocarse en las apreciaciones iniciales o de cometer errores de actuación en la construcción de su discurso, la conversación permite establecer mecanismos de reparación mediante los cuales el hablante puede ir modificando el discurso a través de diferentes tipos de reformulaciones.

Cabe recalcar que la reparación conversacional mediante sus diversos tipos de mecanismos, incluyendo la reformulación, ocurre continuamente en toda situación comunicativa, pero se hace más evidente en situaciones en que hay asimetrías marcadas entre las competencias y las habilidades de los interlocutores. Situaciones de asimetrías evidentes se dan, por ejemplo, cuando los adultos hablan con niños que están desarrollando su lengua materna, cuando se habla con extranjeros en los que se reconocen aún dificultades con la segunda lengua o en el discurso en contextos escolares cuando el maestro, experto en un tema, lo expone a sus alumnos para desarrollar conocimientos. El locutor quiere lograr que su interlocutor le entienda, pero no puede contar con los presupuestos “normales” de la existencia de un marco compartido de conocimientos y debe ir adecuando su discurso a medida que lo va construyendo.

Jay Lemke, analista del discurso que se enfoca a la construcción de discursos académicos y científicos, equipara la inducción de un estudiante en el desarrollo de conocimientos científicos con lo que ocurre con los niños que aprenden su lengua materna. El maestro no solamente imparte una materia y busca desarrollar conceptos, sino que socializa al alumno para ingresar a una comunidad de práctica con un lenguaje propio. Para Lemke, la enseñanza de la ciencia es un proceso social en el cual al enseñar una ciencia enseñamos cómo hacer ciencia y cómo “hablar ciencia”:

Quando hablamos ciencia estamos ayudando a crear, o re-crear, una comunidad de hablantes que comparten ciertas creencias y valores. Nos comunicamos mejor con aquellos que ya son miembros de nuestra propia comunidad: aquellos que han aprendido a usar el lenguaje de la misma manera en que lo hacemos nosotros. (...) Los maestros de ciencia pertenecen a una comunidad de personas que ya hablan el lenguaje de la ciencia. Los estudiantes, por lo menos durante un tiempo considerable, aún no lo hacen (Lemke, 1990: 12-13 [la traducción es mía]).

En este “enseñar a hablar ciencia” encontramos muchos de los mecanismos de reparación que se dan en otras situaciones en donde uno de los interlocutores está aprendiendo a hablar, ya sea en su lengua materna o en una segunda lengua.

## MARCADORES DISCURSIVOS DE REFORMULACIÓN

La reformulación del discurso requiere que el hablante regrese sobre alguna parte de su discurso y la revise para expresarla de otra manera. Las reformulaciones siempre involucran una revisión y una modificación del enunciado original, aunque no siempre esa modificación implique la corrección de un error.

En cuanto a su forma, vemos que la reformulación toma dos trozos del discurso y los coloca en una situación de equivalencia en la que un enunciado inicial (enunciado base) es modificado y sustituido por otro (enunciado final). Se pueden dar modificaciones que *sustituyen* un término por otro, que *añaden* información adicional a lo expresado en el enunciado base o que *omiten* o *eliden* información del enunciado base. En cuanto a sus funciones, la reformulación, además de corregir errores, sean de contenido o aleatorios de “actuación”, puede también, por ejemplo, coadyuvar a especificar o precisar un término, presentar una definición, ejemplos concretos de un concepto abstracto, proporcionar una explicación o derivar conclusiones de lo expresado.

La reformulación puede llevarse a cabo sin marcas explícitas, simplemente mediante la yuxtaposición de dos enunciados o segmentos del discurso. Nuestros conocimientos del mundo, incluyendo los conocimientos discursivos, nos permiten identificar que hay una relación de equivalencia entre ambos segmentos y que el segundo reformula al primero. Sin embargo, encontramos que existen diferentes tipos de marcadores discursivos, por lo general construcciones fijas, que hacen explícita esta relación de equivalencia. Para el español las más conocidas son expresiones como: “es”, “esto/eso es”, “es igual a”, “es lo mismo (que decir)”, “no es otra cosa que”, “quiero decir”, “quiere decir”, “por decir”, “por decirlo así”, “digamos”, “en otras palabras”, “a saber”, “lo podemos entender como” o “significa”.

Como se puede ver, se establecen relaciones explícitas de equivalencia (“es”, “esto es”, “o sea”, “no es otra cosa que”) y se proporciona una orientación metalingüística acerca de qué quiso decir el hablante con su enunciado (“quiero decir”, “quiere decir”, “es decir”, “en otras palabras”) o qué debe interpretar el interlocutor (“a saber”, “lo podemos entender como”, “significa”).

Hay una cantidad grande de estudios previos (Briz, 1993 y 2001; Cortés Rodríguez, 1991; Casado Velarde, 1991; Fuentes Rodríguez, 1993; Schwenter, 1996; Carranza, 1998; Galán Rodríguez, 1998; Garcés Gómez, 2003; Travis, 2005; Félix-Brasdefer, 2006, entre otros) que examinan estos marcadores y realizan diversas precisiones acerca de cómo deben abordarse. La mayoría de los estudios describen los diferentes usos que se han encontrado en diversos tipos de datos; hay, sin embargo, diversos intentos de sistematizar la clasificación de estos marcadores, aunque abunda la diversidad terminológica y no todos los autores que han tratado el tema concuerdan con las clasificaciones establecidas ni cómo deben entenderse las funciones de los mencionados marcadores en casos particulares.

Entre las distinciones más pertinentes que nos han servido para clasificar los casos que encontramos en nuestros datos están las propuestas por Galán Rodríguez (1998), Schwenter (1996) y Félix-Brasdefer (2006). Discutiremos brevemente los principales aportes de cada uno.

Galán Rodríguez, en su estudio “La dimensión explicativa y deóntica de los conectores *o sea* y *es decir*”, promueve dos distinciones: diferenciar una dimensión semántica de una pragmática y, a la vez, distinguir entre *usos parafrásticos* y *usos no parafrásticos* (Galán Rodríguez, 1998). En los primeros se establece una relación de equivalencia entre los dos enunciados vinculados por el marcador, principalmente aunque no exclusivamente entre los contenidos proposicionales. En esta relación parafrástica predomina la equivalencia semántica entre los dos términos vinculados, aunque cauciona la autora de no adoptar una visión reduccionista de esta equivalencia, ya que no se limita a indicar una sinonimia semántica:

A “o sea” / “es decir” / “en otras palabras” B

Sería indebido limitarse a buscar la relación de equivalencia en los significados o referentes de A o B, es decir, en la semántica de las proposiciones. En muchos de los casos hay que ver al uso de los marcadores como indicaciones procedimentales en las que la relación entre los enunciados A y B se construye y establece *en y por el* discurso mismo; es una relación pragmática.

*Discurso, teoría y análisis* 32, 2012: 67-88

Los usos parafrásticos explicitan o construyen una relación de equivalencia. En los usos no parafrásticos se presenta una orientación a un cambio epistémico o de perspectiva enunciativa por parte del hablante y se establece una orientación procedimental metalingüística que indica cómo debe ser interpretado el enunciado que continúa con relación al que precede. Entre los principales usos no parafrásticos, según Galán Rodríguez, estarían resúmenes, condensaciones, generalizaciones o recapitulaciones.

En un sentido similar, aunque con terminología diferente, Schwenter (1996), al examinar las funciones discursivas de “o sea” establece una distinción entre lo que denomina *usos conectivos* y *usos epistémicos* del marcador. Las reformulaciones propiamente dichas cabrían en los *usos conectivos*, en los que se vinculan dos enunciados a través del marcador (“o sea” en los casos que examina Schwenter), estableciendo relaciones de aposición, explicación, especificación y demás. A nivel semántico, el uso del marcador selecciona y marca una relación semántica entre los enunciados. A nivel pragmático, el uso del marcador presenta una instrucción al oyente para buscar cuál es la relación que vincula a los dos enunciados. Asimismo, en un nivel más abstracto de discurso, el uso del marcador conecta y construye cohesividad entre las secciones de texto vinculadas.

Schwenter señala que hay otros usos del “o sea”, que estarían entre los que autores como Cortés Rodríguez (1991) han llamado *expletivos* o *muletillas*, formas semánticamente vacías utilizadas de manera inconsciente y automática por los hablantes “para amparar las vacilaciones expresivas de la lengua hablada” (Cortés Rodríguez, 1991: 62), como en el siguiente ejemplo, tomado de Cortés Rodríguez y citado por Schwenter (1996: 863):

(...) y tiene que estar todo, “o sea”, más detallado.

Schwenter difiere de Cortés Rodríguez en su caracterización de estas formas, aunque concuerda en que sus usos no conectan dos enunciados. Lo que observa es que se utilizan con regularidad para marcar el posicionamiento o compromiso del hablante con respecto al enunciado, por lo

que Schwenter los denomina *usos epistémicos* que modulan el grado de certeza evidenciado por el hablante.

Un tercer acercamiento, que al ser más reciente es más abarcador, ya que engloba a la mayoría de las reflexiones previas, es el de Félix-Brasdefer (2006). Este autor, siguiendo entre otros autores a Redeker (1990 y 1991), propone que estos marcadores vinculan segmentos del discurso que él denomina *unidades funcionales discursivas* (UFD) y deben ser examinados en tres planos, a través de tres tipos de relaciones: semánticas, pragmáticas (o retóricas) y textuales. Las relaciones semánticas se establecen entre los contenidos proposicionales de las unidades discursivas que se vinculan. Las relaciones pragmáticas son vinculaciones entre las unidades discursivas (actos de habla) en las que se dan indicaciones metadiscursivas acerca de cómo son propuestas por los hablantes y cómo deben ser interpretadas por los oyentes. Las relaciones textuales marcan transiciones secuenciales de distintos tipos y contribuyen a la creación de texto.

- Relación semántica: el significado de la unidad discursiva 2 (UD2) se vincula con la UD1. Encontramos aquí reformulaciones de: precisión, rectificación.
- Relación pragmática: vincula el significado o intención ilocutiva de UD1 y UD2. La UD2 funciona como una explicación, conclusión, o mitigación —función epistémica (Schwenter, 1996)— del acto propuesto en la UD1.
- Relación textual: organiza y orienta el discurso. Funciones: reorientación (re-inicios), continuación, parentética, cesión de la palabra, entre otras.

Sigue habiendo ciertos problemas con la propuesta de Félix-Brasdefer en los análisis o interpretaciones de ejemplos concretos. Sin embargo, nos parece útil el marco amplio que abarca e intenta discutir en estas tres dimensiones discursivas (la semántica, la pragmática y la textual) y se puede ver en varios de los ejemplos que discute cómo se pueden analizar a la vez estas tres dimensiones. Consideramos que un enfoque que examine cada instancia de uso de uno de estos marcadores en términos de estas tres dimensiones sería el más adecuado para ver la manera en que se movilizan los recursos en la construcción de significa-

dos discursivos. En lo que sigue, sin embargo, de acuerdo con el estado actual de nuestras investigaciones, nos limitaremos a describir los usos y las funciones pragmáticos que se encuentran para diversos marcadores de reformulación en los discursos de los maestros durante la clase de ciencias en el nivel medio-superior.

#### FUNCIONES PRAGMÁTICAS DE LOS MARCADORES DE REFORMULACIÓN: ANÁLISIS DE DATOS

Se parte de un *corpus* de interacciones en clase de ciencias en una escuela de nivel medio superior.<sup>1</sup> Se examinan distintos marcadores de reformulación encontrados en los datos con la finalidad de establecer los usos y las funciones de los mismos. Me he restringido a la descripción de las formas “o sea” y “es decir” por ser los marcadores que se presentan con mayor frecuencia, aunque mencionaré también el uso de otras formas encontradas en los datos, como “quiero decir” o “esto es”. La revisión inicial arroja diversas funciones, como las siguientes: reformulaciones que agregan mayor precisión; reformulaciones que establecen una equivalencia entre términos; reformulaciones que proveen una expansión o desglose de un término; la inserción de material previo, requerido para la comprensión; indicaciones u orientaciones a la interpretación meta-discursiva del enunciado; agregado de ejemplificaciones o explicaciones, incluyendo explicaciones acerca de por qué se dice algo; funciones de síntesis, recapitulación o conclusión de lo dicho previamente.

#### *Los datos*

Los datos se extrajeron de ocho horas de videograbación dentro de salones de clase, en clase de ciencias (física) en una escuela de nivel medio superior en Puebla. Con la anuencia de los directivos, así como de los profesores y alumnos de cada salón, se colocaron cámaras de manera abierta en ciertos salones de primero de preparatoria durante las clases

<sup>1</sup> Los datos que aquí se revisan fueron recogidos por Laura Aurora Hernández Ramírez para la realización de su tesis de maestría en ciencias del lenguaje, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

teóricas y de laboratorio de la materia de física. La descripción completa del *corpus* y de las técnicas para la obtención y transcripción del mismo se encuentran en Hernández Ramírez (2005).

La muestra que hemos utilizado está conformada por aproximadamente ocho horas de grabación (10 sesiones de 50 minutos cada una) de tres profesores diferentes, transcritas de manera ortográfica siguiendo los lineamientos establecidos para el análisis conversacional. La investigadora que recogió los datos era, a la vez, integrante de la comunidad de estudio y considera que el discurso obtenido es representativo del discurso cotidiano, usual, en estas clases.

#### *Número y tipo de marcadores de reformulación*

En este *corpus* encontramos 126 instancias de uso de diversos marcadores de reformulación que se distribuyen de la siguiente manera:

<i>Marcador</i>	<i>Número de instancias</i>
o sea	77
es decir	41
quiere decir	6
mejor dicho	1
es lo mismo que decir	1

Estos marcadores vinculan dos enunciados o unidades discursivas (UD) y funcionan para marcar que se establece entre ellos algún tipo de relación semántica, que en los casos de reformulación es una relación de equivalencia:

UD1 “o sea” / “es decir” / “quiero decir” UD2

Los enunciados marcados así no son los únicos casos de reformulación. Encontramos en el *corpus* instancias de otros tipos de reformulación en construcciones formadas a partir de la cópula “es”, por ejemplo. Un análisis completo de instancias de reformulación debería abarcar estas construcciones así como reformulaciones no marcadas que se pueden inferir a partir de la yuxtaposición de dos enunciados. Para el

presente trabajo, sin embargo, nos estamos limitando exclusivamente al examen de construcciones como las indicadas arriba, en las que las dos unidades discursivas están enlazadas explícitamente por los marcadores identificados. En lo que sigue se presentan y discuten las principales funciones pragmáticas discursivas que cumplen estos marcadores. No se presentan en este momento datos cuantitativos, pero en los datos que examinamos predominan las funciones parafrásticas (Galán Rodríguez, 1998), aunque se encuentran también casos de otras funciones.

*Análisis de los datos del corpus*

En la siguiente discusión se describirán los principales usos de los marcadores encontrados en el discurso de los maestros en cuanto al tipo de operación que se realiza para vincular los dos enunciados (sustitución, inserción o elisión), la vinculación semántica entre los contenidos y las funciones pragmáticas evidenciadas para el segundo enunciado con respecto al primero.

Reformulación por sustitución que establece una equivalencia

Maestro: Ahora vemos *un número menor a la unidad*, “o sea”, *una fracción*.

Maestro: Porque muchos conocimientos científicos tuvieron como base previa algunos *conocimientos empíricos*, “o sea”, *adquiridos a través de la experiencia*.

Maestro: Veo que *es un número mucho mayor a la unidad*. “Es decir” *es un número entero muy grande*.

Maestro: Porque *mis abuelitos* lo hacían, “o sea”, *mis ancestros*, *mis antepasados*.

En estos ejemplos podemos ver claramente la relación semántica entre algún término o concepto expresado en el enunciado inicial y su reformulación en el segundo enunciado. La estrategia principal utilizada es establecer o presentar equivalencias, ya sea a través de posibles

“sinónimos” (*mis abuelitos*, “o sea”, *mis ancestros*; *un número menor a la unidad*, “o sea”, *una fracción*) o bien de definiciones (*conocimientos empíricos*, “o sea”, *adquiridos a través de la experiencia*).

Reformulación por sustitución que establece  
una precisión

Maestro: Entonces, luego sigue *éste*, ¿verdad? “O sea”, *punto, cero, cero, seis gramos*.

Maestro: Bueno, porque los estoy midiendo de cien para *acá*. “Es decir” *a favor de las manecillas del reloj*.

Maestro: *Esto* es puro matemático ahorita. “O sea”, *el concepto de operaciones* es matemático.

En estos ejemplos vemos que la reformulación establece una mayor precisión expresiva. Se sustituye un término, o una descripción genérica, del primer enunciado por uno más preciso en la reformulación. Prevalecen en los casos de este tipo construcciones con elementos deícticos que de por sí son vagos en términos semánticos y fungen como señales para buscar una interpretación precisa en el discurso o en el contexto. La equivalencia establecida a través del uso del marcador provee discursivamente esta mayor especificación:

éste	“o sea” / “es decir”	punto, cero, cero, seis gramos
acá		a favor de las manecillas del reloj
Esto		el concepto de operaciones

Reformulación por sustitución que establece  
una expansión de un término

Maestro: Entonces, si yo multiplico *todo* por “x”... “Es decir”, *este* extremo y *este* extremo.

Maestro: Podríamos multiplicar *todo* por “s”, ¿sí? “Es decir”, multiplico *este* “y” *igual a* “sx” *sobre* “s”.

Éste parece ser un caso muy similar al de especificación (“Reformulación de sustitución que establece una precisión”) y quizás en un momento posterior deban considerarse como dos subtipos de una misma función pragmática. También involucra la operación de sustitución y se sustituye una expresión más general por otra más precisa; sin embargo, esta sustitución constituye la expansión de un cuantificador a su universo de alcance.

Reformulación por sustitución que establece  
una posible corrección léxica

Maestro: Entonces, una cantidad *se puede escribir* en la forma...  
“O sea” una cantidad *se define* en esta forma: N, a ver, por 10 a la M, ¿verdad?

En este ejemplo se modifica el término o la descripción inicial y se sustituye por otro. En este caso, más que establecer una relación de sinonimia o de equivalencia entre dos términos parece que se está realizando una corrección por la estructura del enunciado. Se trunca el enunciado original, interrumpiéndolo sin completarlo y se establece una operación de sustitución por otro que sí se completa. En el nivel semántico no queda tan clara la equivalencia entre los dos términos (*se puede escribir-se define*), aunque podría establecerse si el discurso construido por el hablante apuntara a eso. Sin embargo, en términos pragmáticos, el hecho de interrumpir el primer enunciado, dejándolo trunco, marca lo que se está realizando como una corrección por parte del hablante.

Reformulación por inserción que agrega  
material omitido

Maestro: Para expresar la notación científica primero se tiene que pasar al número. “O sea” *la base del* número, en un entero de 5 punto 42. Un entero y dos decimales, ¿sí?

Maestro: Primero vamos a hacer el análisis de las fuerzas en “x”. “Es decir”, *todo éste es nuestro sistema*. Vamos a analizar las fuerzas que están en “x”.

Maestro: Esto es muy importante. “O sea” *dentro de la física*, porque lo vamos a estar implementando.

En estos ejemplos vemos que el hablante en el segundo enunciado (UD2) esencialmente repite lo que se dijo en el primero, pero la cláusula o el segmento señalado con el marcador agrega material que orienta al oyente en su interpretación del enunciado original:

- |           |   |
|-----------|---|
| UD1       | vamos a hacer el análisis de las fuerzas en “x”.  |
| Inserción | “Es decir”, <i>todo éste es nuestro sistema</i> . |
| UD2       | Vamos a analizar las fuerzas que están en “x”.    |

Levelt (1993), al discutir reparaciones conversacionales, considera estas inserciones como reparaciones de adecuación. El material insertado suple información que quizá no es información compartida y que es considerada necesaria para la definición o descripción que se está haciendo. El marcador marca información adicional que se está insertando entre dos versiones prácticamente idénticas de enunciados. La información nueva ayuda a interpretar el enunciado original, que virtualmente se repite.

Los casos que siguen a continuación ya no son ejemplos de reformulaciones parafrásticas. Los marcadores cumplen diversas funciones pragmáticas al vincular la unidad discursiva inicial (UD1) con lo que sigue pero no se establecen equivalencias semánticas, aunque sí se encuentra la intención de explicar o clarificar algún segmento del discurso o, por ejemplo, hacer explícita la intención comunicativa.

#### Explicaciones, ejemplificaciones

Maestro: Pero *ese reporte debe ser, máximo, diez días hábiles* después de su retorno. “Es decir”, si por alguna razón hoy no pudieron asistir dentro de ocho días que volvemos a tener laboratorio, ustedes *tendrán la obligación de reportar* esa práctica.

Maestro: Entonces, aquí lo único que tenemos que hacer es *contar los espacios* que se movería el número decimal para llegar al 5.42. “Es decir”, uno, dos, tres, cuatro, cinco.

Maestro: No necesariamente tienen que estar de acuerdo las cuatro. “O sea”, platican, dialogan entres ustedes y a lo mejor dos personas están de acuerdo y otras dos no.

En todos estos ejemplos se puede ver que en la segunda unidad discursiva se explica o ejemplifica con una instancia concreta lo que fue mencionado en la UD1. Hay pistas semánticas que establecen los nexos entre los contenidos de los dos enunciados (por ejemplo, UD1: *reporte*, UD2: *reportar esa práctica*, UD1: *contar espacios*, UD2: *uno, dos, tres, cuatro, cinco*). En el nivel pragmático, lo que se expresa en el segundo enunciado funciona como una secuencia explicativa o ejemplificativa de lo que se dijo en el primero.

#### Explicitación de la intención comunicativa

Maestro: A ver, *di cuál es exactamente*, ¿sí? “O sea”, *¿que aquí sobre-entiende qué?*

Maestro: Según Billings, ¿qué es estática? “O sea”, *¿qué es lo que vamos a hacer ahorita en estática? ¿Qué vamos a hacer?*

Maestro: Puedo hacer el inverso de los dos para poner todo en el numerador, “o sea”, esta propiedad se la deben saber, y no se afecta, ¿no?

Estos ejemplos también podrían considerarse instancias en las que el hablante, el maestro, clarifica su discurso haciendo explícita cuál es la intención comunicativa. En todos los casos, en la UD2 parecen llevarse a cabo especificaciones de lo enunciado en la UD1, pero más que especificar el significado de un término se especifica qué es lo que el hablante busca o espera como respuesta a su enunciado o como resultado del mismo.

#### Recapitulación o resumen de lo anterior

Maestro: Hay dos maneras. Una es tratar de reducir éste a cien, esta potencia a cien, o ésta aumentar a mil, ¿no? “O sea”, de las dos maneras, ¿sí?

Maestro: Es como, digamos, vamos a comparar así a simple vista la masa de la tierra con la masa de alguno de nosotros, ¿no? “O sea”, es despreciable, ¿no?

Maestro: Lo que sí no se vale es que de aquí, de este planteamiento, rápidamente digan “x” es igual a “say” sobre “cb”. “O sea”, *eso* no se vale.

En estos ejemplos lo que se ve es que la UD2 que sigue al marcador resume o recapitula toda una sección del discurso previo haciendo una apreciación, emitiendo una calificación o sintetizando lo expresado. La UD2 recapitula lo expresado en una sección previa, no necesariamente se limita a un único enunciado.

#### DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo hemos examinado la utilización de marcadores discursivos que introducen secuencias de reformulación en los discursos de los maestros al impartir sus clases. Estos marcadores sirven para enlazar dos secciones contiguas de discurso (UD1 y UD2) e indican que la segunda, introducida por el marcador, debe interpretarse en función de la anterior. Si atendemos literalmente a las expresiones utilizadas podemos aducir que los marcadores establecen algún tipo de relación de equivalencia entre las dos unidades discursivas enlazadas: A “o sea” B, A “es decir” B. Sin embargo, como lo han indicado algunos autores, sería simplista decir que el marcador sólo establece la equivalencia semántica entre dos términos o introduce una paráfrasis de lo ya expresado. Encontramos, de hecho, que el enunciado introducido por el marcador cumple varias funciones discursivas con respecto al primero, como especificación, ejemplificación, instanciación, expansión, corrección, descripción, explicación y recapitulación o síntesis, además de parafrasear o establecer una equivalencia semántica entre términos.

Consideramos que el marcador funciona para orientar al oyente a considerar que los enunciados o unidades discursivas vinculadas guardan una relación entre sí y que, en lo general, la segunda de alguna manera reformula o clarifica a la primera. La interpretación de la segunda se

busca en función de la primera y se toman pistas semánticas o estructurales para determinar cuál es la función específica de la UD2 en función de la UD1. Por ejemplo, vemos que suele haber elementos semánticos similares que sustentan la cohesividad de ambas unidades discursivas en el plano de contenido referencial del discurso. Asimismo, encontramos que en muchas ocasiones hay congruencia estructural entre ambas UD, lo que permiten establecer de qué manera se están vinculando:

UD1	“esto”	es	puro matemático
o sea + UD2	“el concepto de operaciones”	es	matemático

UD1	una cantidad	“se puede escribir”	en la forma
o sea + UD2	una cantidad	“se define”	en esta forma

Podemos ver a través de estos ejemplos que no sólo hay congruencia semántica entre ambas UD referidas al mismo campo de conocimientos, sino que también el paralelismo de las construcciones permite identificar claramente cuál es la reformulación expresiva que realiza la UD2 con respecto a la UD1.

Generalmente, el segundo enunciado a través de su reformulación sirve para clarificar algún aspecto del primer enunciado. No se han encontrado en estos datos otras funciones, como las de cesión de turnos o de formas expletivas que otros investigadores señalan al examinar conversaciones coloquiales, lo que puede deberse a la naturaleza del evento comunicativo (clase de ciencias) del cual fueron tomados los ejemplos. Si bien la UD introducida por el marcador sirve, por lo general, para clarificar lo dicho anteriormente, sí se han encontrado algunos ejemplos en los cuales la reformulación no clarifica sino que cambia de una expresión más coloquial a una más abstracta, expresada en un registro más técnico. Véase el siguiente ejemplo:

Esto de *resolución de ecuaciones* mediante el álgebra “no es otra cosa que” *el despeje de ecuaciones en función de una variable que queremos conocer*.

[se presentan una serie de ejemplos concretos]

¿No entendieron? Bueno, vamos otra vez.

“Es decir”, sólo estamos *aplicando el inverso multiplicativo*, el *inverso de división*, en función de en *dónde se encuentran las variables que queremos despejar*.

A partir de la noción de *resolución de ecuaciones* se van estableciendo reformulaciones que parecen describir los procesos y las operaciones que los estudiantes deben realizar en términos cada vez más técnicos. Esto nos lleva a pensar que el discurso del maestro cumple una doble función. Predominan las reformulaciones que clarifican y buscan hacer más accesibles, a través de explicaciones, especificaciones o ejemplificaciones, los conceptos abstractos y las operaciones matemáticas que se deben realizar en clase de física. Sin embargo, atendiendo a las ideas de Lemke ya discutidas, el estudiante que aprende ciencias debe también aprender a expresarse en los registros propios de la disciplina. En el discurso del maestro, al utilizar las estrategias de reformulación vemos un doble movimiento: hacia la simplificación, para hacer los conceptos más accesibles, pero también a la inversa, hacia la complicación. Las reformulaciones del maestro, por lo general, pasan las formulaciones y los conceptos teóricos abstractos de la disciplina a un discurso más coloquial, más concreto y, en cierto sentido, más simple, que puede ser más fácilmente entendido por los estudiantes. Pero en ocasiones vemos el movimiento a la inversa, y algo expresado de manera “simple” se reformula en una expresión más precisa y más técnica del registro científico. Estas complicaciones buscan lograr el cambio cognitivo en los estudiantes, ejemplificando en el discurso del maestro formas concretas de cómo es “hablar ciencia”.

REFERENCIAS

- BRIZ, Antonio (1993). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel metadiscursivo". *Español Actual*, 59: 39-56.
- BRIZ, Antonio (2001). "El uso de *o sea* en la conversación". En *Gramática española, enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos. Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*, ed. por Josse de Kock. Salamanca: Ediciones Universidad.
- CARRANZA, Isolda (1998). *Conversación y deixis del discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CASADO VELARDE, Manuel (1991). "Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea* y *a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales". *Lingüística Española Actual*, 13: 87-115.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (1991). *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Librería Ágora.
- FÉLIX-BRASDEFER, César (2006). "Pragmatic and textual functions of *o sea*: Evidence from mexican spanish". En *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1993). "Conclusivos y reformulativos". *Verba*, 20: 171-198.
- GALÁN RODRÍGUEZ, Carmen (1998). "La dimensión explicativa y deóntica de los marcadores *o sea* y *es decir*". *Anuario de Estudios Filológicos*, 21: 85-104.
- GARCÉS GÓMEZ, María Pilar (2003). "Los marcadores de recapitulación y de reconsideración en el discurso". *Revista de Investigación Lingüística*, 6 (1): 11-141.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Laura A. (2005). "Ser maestro. Tarea pedagógica y desarrollo disciplinar". Tesis de maestría en ciencias del lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- KRASHEN, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LEMKE, Jay (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Nueva York: Ablex Publishing.

- LEVELT, Willem J.M. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MONTES, Rosa Graciela (2003). “¿Con quién hablo? Construcción de mi interlocutor en el discurso”. En *Perspectivas de la lingüística del español*, ed. por F. Leal y E. Matute. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- MONTES, Rosa Graciela (2011). “Clarificaciones discursivas y la co-construcción del conocimiento”. En *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*, ed. por Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México.
- MONTES, Rosa Graciela, y Laura Hernández Ramírez (2000). “Marcadores discursivos de clarificación. ¿Qué se dice cuando se dice *es decir*? ¿*O sea* es lo mismo?” *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata: SAL.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1998). “Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua”. *Anejo nº XXVII de la Revista Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de Valencia.
- PORTOLÉS, José (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Letras.
- REDEKER, Gisela (1990). “Ideational and pragmatic markers of discourse structure”. *Journal of Pragmatics*, 14: 367-381.
- REDEKER, Gisela (1991). “Linguistic markers of discourse structure”. *Linguistics*, 29: 1139-1172.
- SCHEGLOFF, Emmanuel, Gail Jefferson y Harvey Sacks (1977). “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation”. *Language*, 53: 361-382.
- SCHWENTER, Scott (1996). “Some reflections on *o sea*: A discourse marker in Spanish”. *Journal of Pragmatics*, 25: 855-874.
- TRAVIS, Catherine E. (2005). *Discourse Markers in Colombian Spanish: A Study in Polysemy*. Berlín: Mouton de Gruyter (Cognitive Linguistics Research).